

O Contributo das *Webquests* para a construção do conhecimento Histórico

Daniela da Silva Gomes

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário**

Novembro de 2017

À minha avó,
que sei que está feliz por mim,
num lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

Esta etapa foi uma das mais difíceis, mas ao mesmo tempo, mais gratificante que vivi até hoje. A sua conclusão só foi possível graças ao apoio de diversas pessoas, a quem não podia deixar de agradecer.

O primeiro agradecimento não podia deixar de ser para os meus pais e para a minha irmã. Os meus protetores, melhores amigos e os meus pilares, que me proporcionaram esta maravilhosa experiência. Sem eles, nada era possível!

Um agradecimento muito querido e especial à Coordenadora do Mestrado em Ensino de História, a Professora Doutora Raquel Pereira Henriques. Muito mais do que uma Professora, é o maior apoio que podemos ter do nosso lado, tanto a nível intelectual como emocional; é alguém com quem sempre pude contar, que não me deixou desistir e a quem muito lhe devo. Um sincero e sentido obrigada Professora, é muito especial!

Ao Professor Jorge Neto, o meu orientador de estágio no Colégio Salesianos de Lisboa, que tanta paciência teve para comigo. Obrigada por todos os ensinamentos, todos os conhecimentos partilhados e as experiências que me proporcionou. Não podia ter tido melhor pessoa a orientar este estágio. Agradeço ao Professor Daniel Alves, orientador do relatório da PES, por me ter ensinado tanto, por me desafiar a ir «mais além» e por ter me ter auxiliado em «tempo record». Ao Professor Seixas e à Professora Ana Cabaço, a qual partiu cedo demais, agradeço a disponibilidade, todas as partilhas e ensinamentos.

Agradeço ao meu namorado, por toda a paciência, ajuda e apoio que me deu não só ao longo de todo o estágio, mas também na redação deste relatório. A toda a minha família, avós, tios, primos, priminhas e afilhada, que estão sempre comigo, que não me deixam desistir e que me apoiam quando tudo parece tão difícil e impossível. Obrigada!

Aos amigos e colegas de sempre, que nunca falharam com uma palavra amiga e um incentivo, o meu sincero obrigada, em especial, à «afilhada» Cátia Agostinho, que partilhou comigo esta experiência desde o início!

Aos meus queridos alunos, os meus primeiros alunos do Colégio Salesianos de Lisboa, do 8º G e 9ºF (ano letivo de 2016/2017) que tornaram este estágio uma experiência tão dura mas, ao mesmo tempo, tão recompensadora. O seu interesse e respeito fizeram com que tudo fosse mais fácil. São, sem dúvida, pessoas muito especiais.

O CONTRIBUTO DAS *WEBQUESTS* PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

Daniela da Silva Gomes

RESUMO

O seguinte relatório é o resultado de uma prática investigativa sobre a aplicação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, nomeadamente, as *webquests*, para a construção do conhecimento histórico por parte dos alunos, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em História, efetuada no Colégios Salesianos de Lisboa – Oficinas de São José.

Desta forma, o estudo que se apresenta, assenta na análise e reflexão da aplicação de três estratégias – trabalho de grupo, jogo interativo (*Kahoot*) e *webquest* –, sendo o grande foco, a utilização das *webquests* na sala de aula, na disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico, em particular, numa turma do 8º ano de escolaridade e noutra do 9º ano de escolaridade

Neste relatório, começo por fazer um enquadramento teórico sobre a teoria construtivista, a aplicação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação e sobre as *webquests*, seguido de uma caracterização da escola e das turmas onde as metodologias foram aplicadas, onde descreverei o processo, a concretização e os resultados obtidos com as atividades relacionadas com o método de trabalho escolhido.

A parte final é composta por uma reflexão final, na qual faço um balanço da utilização da metodologia nas aulas, procurando compreender até que ponto a sua utilização foi benéfica para os alunos, nomeadamente o sucesso obtido pelos alunos, vantagens e desvantagens, constrangimentos e potencialidades da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Construtivismo, Conhecimento Histórico, Tecnologias de Informação e Comunicação, *Webquests*.

ABSTRACT

The following report is the result of a investigative practice on the application of the New Technologies of Information and Communication, namely *webquests*, for the construction of historical knowledge by the students, carried out in the scope of the Supervised Teaching Practice in History, carried out in the Salesian Colleges of Lisbon - Workshops of São José.

In this way, the present study is based on the analysis and reflection of the application of three strategies - group work, interactive game (*Kahoot*) and webquest -, the main focus being the use of *webquests* in the classroom, in the discipline of History of the 3rd Cycle of Primary School, in particular, in a group of 8th year of schooling and another of 9th year of schooling

In this report, I begin by making a theoretical framework on constructivist theory, the application of New Information and Communication Technologies in education and on *webquests*, followed by a characterization of the school and classes where the methodologies were applied, where I will describe the process, the accomplishment and the results obtained with the activities related to the chosen method of work.

The final part consists of a final reflection, in which I take stock of the use of the methodology in the classes, trying to understand to what extent its use was beneficial for the students, namely the success obtained by the students, advantages and disadvantages, constraints and potentialities of the same.

KEYWORDS: Constructivism, Historical Knowledge, Information and Communication Technologies, *Webquests*.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – O Construtivismo, as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação Histórica – Reflexão Teórica.....	4
1. Teorias da Educação.....	4
1.1. O Construtivismo	4
1.1.2. Formar professores para formar alunos – estratégias de ação	10
1.2. As Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas	13
1.2.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação – a sua evolução na política educativa portuguesa	13
1.2.2. O impacto das TIC na educação.....	15
1.2.3. As <i>Webquests</i>	18
1.2.3.1. Estrutura das <i>Webquests</i>	22
1.3. Omeka	25
Capítulo II – Objetivos, caracterização da População Amostra e Metodologia.....	27
1. Objetivos	27
2. Contexto de Implementação.....	28
3. Amostras	29
3.1. Caracterização da turma G do 8º ano	29
3.2. Caracterização da turma F do 9º ano.....	30
4. Metodologia de implementação da estratégia Webquest	31
4.1. Trabalhos de Grupo (9ºF).....	31
4.2. Kahoot (8ºG)	33
4.3. Fichas de Literacia Digital	36
4.3.1. Fichas de Literacia Digital (9ºF)	36
4.3.2. Ficha de Literacia Digital (8ºG)	38
Capítulo III – Aplicação das <i>webquests</i> e análise de resultados	40
1. Aplicação das <i>webquests</i> às turmas do 9ºF e do 8ºG	40
1.1. Webquest «A Revolução dos Cravos»	40
1.2. Webquest «Revolução Francesa».....	43
Considerações Finais.....	48
Bibliografia	51
Anexos.....	57
Anexo 1 – Esquema dos trabalhos de grupo	58
Anexo 2 – Planificação aula – Trabalhos de grupo (Lições 51 e 52).....	60
Anexo 3 – Planificação de aula: Trabalhos de grupo.....	62
Anexo 4 – Tabela de avaliação dos trabalhos de grupo	64

Anexo 5 – Ficha de avaliação dos trabalhos de grupo	65
Anexo 6 – Caso Prático «Damião de Góis»	67
Anexo 7 – Planificação da atividade Caso Prático «Damião de Góis» (Lição 50)	72
Anexo 8 – Planificação da atividade Kahoot	73
Anexo 9 – Kahoot «Antigo Regime em Portugal».....	74
Anexo 10 – Questionário de Avaliação do Kahoot.....	75
Anexo 11 – Ficha de Literacia Digital	76
Anexo 12 – Planificação Ficha Literacia Digital e introdução à <i>Webquest</i> do 9ºF (Lição n.º 85)	77
Anexo 13 - Planificação Ficha Literacia Digital e introdução à <i>Webquest</i> do 8ºG (Lição n.º 90)	78
Anexo 14 – Ficha de Conhecimentos Prévios (9ºF).....	79
Anexo 15 – Planificação <i>Webquest</i> (9ºF).....	83
Anexo 16 – Planificação <i>Webquest</i> II (9ºF)	85
Anexo 17 – Planificação <i>Webquest</i> III (9ºF).....	87
Anexo 18 – <i>Webquest</i> «A Revolução dos Cravos» (Introdução)	89
Anexo 19 – <i>Webquest</i> «A Revolução dos Cravos» (Tarefa).....	90
Anexo 20 – <i>Webquest</i> «Revolução dos Cravos» (Processo, Recursos e Explorar Coleções) .	91
Anexo 21 – <i>Webquest</i> «Revolução dos Cravos» (Avaliação, Conclusão e Ajuda).....	92
Anexo 22 – Alguns trabalhos (9ºF).....	93
Anexo 23 – Ficha de Avaliação da <i>Webquest</i> (9ºF e 8ºG)	95
Anexo 24 – Tabela de avaliação dos trabalhos realizados com as <i>webquests</i> (8ºG e 9ºF).....	99
Anexo 25 – Visita de Estudo às Linhas de Torres Vedras (8ºG)	100
Anexo 26 – Ficha de Conhecimentos Prévios (8ºG)	101
Anexo 27 – Planificação <i>webquest</i> I (8ºG)	105
Anexo 28 – Planificação <i>webquest</i> II (8ºG)	106
Anexo 29 – Planificação <i>Webquest</i> III (8ºG)	107
Anexo 30 – <i>Webquest</i> «Revolução Francesa» (Introdução).....	108
Anexo 31 – <i>Webquest</i> «Revolução Francesa» (Tarefa)	109
Anexo 32 – <i>Webquest</i> «Revolução Francesa» (Processo, Recursos, Explorar temas).....	110
Anexo 33 – <i>Webquest</i> «Revolução Francesa» (Avaliação e Conclusão)	111
Anexo 34 – <i>Webquest</i> «Revolução Francesa»: alguns trabalhos	112

Introdução

Atualmente, vivemos numa sociedade cada vez mais digital e globalizada, na qual, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm ganho especial protagonismo em vários sectores das sociedades desenvolvidas, inclusive a educação. Neste sentido, considera-se cada vez mais importante a sua utilização em contexto escolar, havendo preocupação por parte das políticas europeias e nacionais em promover as TIC nas escolas e a sua utilização nas várias áreas curriculares¹, pois as mesmas podem revelar-se um notável recurso de aprendizagem, devido, principalmente, a toda a informação que é possível encontrar *online* e ao seu fácil acesso e à maior equidade de acesso à informação, entre outras, podendo assim contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens autónomas².

Dentro das TIC, existe uma ferramenta específica que são as *webquests*. Estas são recursos *online* que podem ser utilizados pelos professores para lecionar determinada matéria e desenvolver certas competências, sendo por isso um recurso bastante abrangente, que pode englobar todos os conteúdos fulcrais dos programas escolares. Desta forma, o professor pode afastar-se do método expositivo, mais «tradicional», que numa sociedade digital como a atual, se pode tornar um método de ensino pouco apelativo para os alunos. Com tantas funcionalidades disponíveis *online*, talvez já não faça sentido, nos nossos dias, um aluno ficar simplesmente sentado na sua cadeira a ouvir o professor, ainda que este seja indispensável para orientar e ajudar os alunos a construírem o seu conhecimento. As várias informações, documentos e outras fontes que podem ser encontradas na internet podem ser uma mais valia para a construção do conhecimento dos alunos. Assim, torna-se emergente uma adaptação cada vez maior das escolas à nova realidade global, incluindo cada vez mais as TIC nos processos de ensino-aprendizagem.

Este relatório que se apresenta de seguida, é o resultado do exercício da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no Colégio Salesianos de Lisboa – Oficinas de São José, sob orientação do Professor Jorge Neto, e integrado na componente não letiva do Mestrado em Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Neste projeto desenvolvido ao longo do ano letivo, procurou-se desenvolver um trabalho

¹ Cf. *Estratégias para a acção – As TIC na Educação* (Programa Nónio-Século XXI), Lisboa, Ministério da Educação, 2001, pp. 25 – 30.

² Cf. LIMA, Alexandre Martins Lima, *Observação das Influências da Internet no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*, Faro, Universidade do Algarve, Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Dissertação de Mestrado, 2003, disponível <http://hdl.handle.net/10400.1/8451> (acesso em 14.11.2016).

«construtivista», no qual os alunos teriam um papel ativo na construção do seu conhecimento. Esta é uma teoria psicocognitivas da educação, na qual se defende a ideia de que nada se encontra acabado e que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, mas que “(...) se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia (...)”³.

O projeto que desenvolvi durante a Prática de Ensino Supervisionada focou-se essencialmente nas TIC e, em especial, nas *webquests*, pois são uma metodologia muito interessante, positiva e potenciadora de conhecimento e de um trabalho colaborativo – colaborar deriva de *laborare*, ou seja, trabalhar, produzir e desenvolver atividades tendo em vista determinado fim, pretendendo-se assim que, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiem, “(...) visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.”⁴ Desta forma, este estudo é composto pela análise e reflexão da aplicação de uma estratégia específica – as *webquests* – em duas turmas do ensino básico, em particular numa turma de 8º ano e noutra de 9º ano.

Para levar a cabo este projeto, construí duas *webquests* distintas – uma para o 8º ano de escolaridade e outra para o 9º ano de escolaridade – de acordo com as matérias que pretendia trabalhar com os alunos. O objetivo era que os alunos fossem capazes de realizar as tarefas propostas pela *webquest*, através do recurso a fontes disponíveis *online*, de forma a que eles próprios conseguissem construir o seu próprio conhecimento, partilhando as conclusões a que chegaram com a restante turma. Penso que, com esta metodologia, posso contribuir para a construção do conhecimento histórico destes alunos da era das novas tecnologias, pretendendo assim alcançar os seguintes objetivos: 1) envolver os alunos na metodologia da história, através do tratamento de fontes históricas e historiográficas; 2) contribuir para o desenvolvimento do gosto pela investigação e pelo estudo do passado por parte dos alunos; 3) contribuir para a construção do conhecimento histórico dos alunos e compreender a pertinência das *webquests* na construção do

³ In BECKER, Fernando, *O que é o Construtivismo*, UFRGS – PEAD 2009 (disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf), p. 2.

⁴ In DAMIANI, Magda Floriana, “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” in *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR, 2008.

conhecimento histórico dos alunos; 4) desenvolver a criatividade e a literacia digital através da utilização das TIC no processo de aprendizagem.

A preparação das aulas supervisionadas nem sempre foi ao encontro do tema deste relatório, pois considerei fundamental experimentar diferentes estratégias, para que as aulas também não fossem repetitivas e de forma a não «cansar» os alunos de determinada estratégia, procurando ir ao encontro de outras estratégias relacionadas com as TIC e o trabalho colaborativo, sem recorrer às *webquests* – a realização de jogos digitais a pares, como o *Kahoot*, na turma do 8º ano, e a realização de um trabalho de grupo com recurso aos *tablets*, na turma do 9º ano.

Para poder fundamentar as conclusões a que cheguei, este relatório teve também como apoio, a realização de um trabalho de investigação quantitativa, baseado na aplicação de inquéritos a alunos e professores da escola onde decorreu a prática letiva. Foram realizados inquéritos de literacia digital aos alunos, para compreender até que ponto estes estão habituados a lidar com as TIC, para poder compreender se o projeto tinha «pernas para andar», realizando ainda outros quatro inquéritos: avaliação dos trabalhos de grupo, avaliação do Kahoot, avaliação da *Webquest* «A Revolução dos Cravos» e avaliação da *Webquest* «Revolução Francesa».

Este trabalho encontra-se dividido em três capítulos: o primeiro capítulo, intitulado «O Construtivismo, as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação Histórica – Reflexão Teórica», dividido em vários subcapítulos, onde fundamento teoricamente a escolha do tema deste projeto, enquanto o segundo capítulo aborda a caracterização da escola e das turmas lecionadas na prática de ensino supervisionada, assim a descrição e a análise das atividades letivas desenvolvidas na prática de ensino supervisionada de História, relacionadas com o objeto em estudo; por fim, no último capítulo apresento uma reflexão final, onde se abordam as conclusões retiradas da aplicação e análise da metodologia, utilizada durante a prática de ensino supervisionada, nomeadamente, o sucesso ou insucesso obtido pelos alunos, as vantagens e desvantagens da utilização da metodologia em estudo, os constrangimentos e as potencialidades da metodologia e, por fim, algumas conclusões e reflexões pessoais sobre a metodologia.

Desta forma, pretendo descrever e mostrar parte do trabalho realizado ao longo da prática de ensino supervisionada na disciplina de História, bem como uma reflexão sobre a utilização da metodologia escolhida.

Capítulo I – O Construtivismo, as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Educação Histórica – Reflexão Teórica

1. Teorias da Educação

1.1. O Construtivismo

Ao longo dos anos, várias teorias surgiram em torno da educação: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitiva, sociais e académicas⁵. Na minha opinião, as mais atuais e nas quais se deve cada vez mais investir, são as teorias psicocognitivas, tecnológicas e sociocognitivas. São também estas teorias que suportam o tema deste estudo – a construção do conhecimento.

A conceção construtivista da educação insere-se num panorama que integra várias estratégias, sendo “(...) um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino”⁶. A teoria construtivista surgiu há cerca de 60 anos com Jean Piaget, que se inspirou nos seus estudos em genética (behaviourismo⁷) para desenvolver uma ótica construtivista, tendo como seguidores teoria seguida por individualidades como Bruner, Ausubel e von Glaserfeld⁸. Perto do final da sua vida, afirmou que “(...) não há conhecimento que resulte de um simples registo de observações ou sem uma estruturação devida às atividades do sujeito. Porém, também não há (no Homem) estruturas cognitivas *a priori* ou inatas: apenas o funcionamento da inteligência é hereditário e ele não gera estruturas senão pela via de uma organização de ações sucessivas exercidas sobre objetos.”⁹. Para Piaget, o conhecimento não poderia ser uma cópia da realidade, mas um conjunto de ações conceptuais, resultantes das experiências do sujeito, sendo assim o resultado das ações e da reflexão deste sobre essas ações.¹⁰

“As estratégias e processos parecem surgir, com demasiada frequência, do pressuposto ingénuo de que aquilo que nós próprios percebemos e inferimos das

⁵ Cf. BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998.

⁶ In COLI, César (et. al), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a ação pedagógica*, Porto, ASA Editores, 2001, p. 9.

⁷ O behaviourismo encara o comportamento humano (e a aprendizagem) como um sistema de respostas comportamentais a estímulos físico. Cf. LIU, Charlotte Hua & MATTHEWS, Robert, “Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined” in *Internacional Education Journal*, Shannon Research Press, 2005, pp. 386-399 (disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854992.pdf>), p. 387.

⁸ Cf. *ibidem*.

⁹ In BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998.

¹⁰ Cf. BECKER, Fernando, *op. cit.*, p. 2.

nossas percepções está ali, prontinho para os estudantes agarrarem, desde que tenham vontade de o fazer”¹¹. Este é um falso pressuposto, pois o conhecimento que pretendemos transmitir é novo para o aluno, que tem que o construir ao seu ritmo, pois o conhecimento é formado por representações mentais individuais.

“Para a concepção construtivista, nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objeto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; (...) parte-se de experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam resolver a nova situação. (...)”¹², modificando assim os significados que já nos eram intrínsecos e interpretando os novos, de forma a torná-los nossos. “Quando se dá este processo, dizemos que estamos a *aprender significativamente*, a construir um significado próprio e pessoal (...). Pelo que acaba de ser dito, fica claro que (...) se trata de um processo que (...) [leva] à acumulação, à integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada.”¹³

Esta teoria não era suficiente para compreender as mudanças conceptuais do comportamento¹⁴, surgindo o maturacionismo, no qual, o conhecimento conceptual depende do estágio de desenvolvimento do aluno. “Nesta perspetiva, os alunos são vistos como construtores ativos de significado, interpretando a experiência por meio de estruturas cognitivas que são resultantes da maturação.”¹⁵ O papel do educador consiste, essencialmente, em criar um ambiente adequado ao desenvolvimento dos educandos e o currículo e os métodos de avaliação são analisados e ajustados, conforme seu o estágio de desenvolvimentos. Estas teorias desenvolveram-se, surgindo o padrão construtivista. “Em lugar de comportamentos ou aptidões como meta da instrução, são focados o desenvolvimento do conceito e a compreensão aprofundada; os estádios não são compreendidos como resultado de maturação, mas como construções da reorganização por parte do aluno.”¹⁶

¹¹ In FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e educação. Teoria, perspetivas e prática*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996, p. 18

¹² In *idem*, p. 19.

¹³ In *ibidem*.

¹⁴ Cf. FOSNOT, *op. cit.*, p. 23-25.

¹⁵ In FOSNOT, *op. cit.*, p. 25.

¹⁶ In FOSNOT, *op. cit.*, p. 27.

Neste capítulo, trata-se ainda de teorias sociocognitivas, semelhantes às psicocognitivas, mas que colocam a tônica na dinâmica sociocultural, nas interações cognitivas entre a pessoa e o meio nos mecanismos de aprendizagem.¹⁷ Vygotsky foi um dos protagonistas desta teoria integrante do construtivismo, na qual a diversidade cultural influencia a aprendizagem, tendo como seguidores, Kuhn, Greeno, Lave, Simon e Borwn¹⁸. Vygotsky propõe o conceito de “(...) zona de desenvolvimento proximal [ZDP] para descrever as funções em maturação na criança. Define-a como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinho, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliado por alguém.”¹⁹ Ou seja, a ZDP é a distância entre aquilo que o aluno já sabe e o que poderá saber, consoante o seu ritmo.

Vygotsky centrou o seu trabalho na “(...) dialética entre o indivíduo e a sociedade e, conseqüentemente, o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na aprendizagem (...)”²⁰. Afirmar que a aprendizagem do aluno varia conforme as interações que decorrem na sua zona de desenvolvimento e que são vários os fatores que influenciam a mesma, como os colegas, os pais e os docentes.²¹ Vygotsky distingue conceitos espontâneos, desenvolvidos naturalmente das reflexões da criança na sua experiência quotidiana, de conceitos científicos, originados na instrução de sala de aula, que impõem à criança conceitos mais definidos²², que segundo o autor, sofrem um desenvolvimento substancial, dependente da capacidade de compreensão do aluno e também da sua ZDP²³. Vygotsky procurou ainda estudar o papel do diálogo, o papel do adulto e dos pares do aluno quando conversavam, questionavam, explicavam e ajustavam o significado²⁴. Destaca ainda o papel do professor, que auxilia o aluno, proporcionando-lhe apoio e recursos para que o mesmo seja capaz de atingir um nível de conhecimento que sozinho não conseguiria; este atua como agente metacognitivo ao monitorizar e dirigir a atividade do aluno para a sua resolução e, quando o aluno interioriza o comportamento cognitivo, o professor transfere-lhe a responsabilidade e o controlo metacognitivo.²⁵

¹⁷ Cf. BERTRAND, *op. cit.*, p. 115.

¹⁸ Cf. LIU & MATTHEWS, *op. cit.*, p. 388.

¹⁹ In BERTRAND, *op. cit.*, p. 132.

²⁰ In FOSNOT, *op. cit.*, p. 37.

²¹ Cf. BERTRAND, *op. cit.*, p. 133.

²² Cf. FINO, Carlos Nogueira, “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.” In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291.

²³ Cf. COLL, *op. cit.*, p. 125.

²⁴ Cf. FOSNOT, *op. cit.*, p. 40.

²⁵ Cf. FINO, *op. cit.*, pp. 280-281.

Inagaki e Hatano²⁶ sugeriram um modelo que tentava resumir as concepções de Piaget e Vygotsky, afirmando que o conhecimento é mais fortemente adquirido quando os alunos são incentivados a defender o seu ponto de vista, numa «discussão» em sala de aula, na qual defendem o seu ponto de vista e o professor adota o papel de parceiro experiente, procurando ajudar o aluno a ultrapassar os impasses durante essas «discussões» e estimulando o pensamento do aluno com exemplos.²⁷

As teorias de Piaget e Vygotsky, constituem a base do construtivismo: defendem que a estrutura cognitiva de um indivíduo tem que ser compreendida num contexto e no seio de uma cultura e que a aprendizagem é o desenvolvimento. Assim, o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem, baseada nos seguintes princípios: “A aprendizagem não é o resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é o desenvolvimento. (...) requer invenção, auto-organização por parte do aluno. (...) os professores necessitam de permitir que os alunos levistem as suas próprias questões, gerem as suas próprias hipóteses e modelos como possibilidades e os testem na ótica da viabilidade; o desequilíbrio facilita a aprendizagem. Os «erros» precisam de ser entendidos como resultado das concepções dos alunos e (...) não devem ser minimizados ou evitados. (...); a abstração reflexiva é a força motriz da aprendizagem. (...). Dar oportunidade a um período de reflexão (...) pode favorecer a abstração reflexiva; o diálogo (...) engendra um pensamento posterior. Há que considerar a sala de aula como uma «comunidade de debate empenhada em atividade, reflexão e conversação» (Fosnot, 1989). Os alunos (...) são responsáveis por defender, provar, explicar e comunicar as suas ideias (...). As ideias são aceites como verdadeiras apenas enquanto fazem sentido para a comunidade (...); a aprendizagem progride em direção ao desenvolvimento de estruturas. (...).”²⁸

Posto isto, é importante que cada vez mais o professor tenha em consideração esta orientação construtivista, pois a mesma permite “(...) a compreensão de que os estudantes percebem o seu ambiente de modos que podem ser bastante diferentes daqueles que os educadores pretendiam. E este meio inclui os currículos, os compêndios, os apoios

²⁶ Cf. INAKI, K. & HATANO, G., “Collective Scientific Discovery by Young Children” in *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 5, 1983.

²⁷ Cf. JÓFILI, Zélia, “Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola” in *Educação: Teorias e Práticas*, Universidade Católica de Pernambuco, Ano 2, n.º 2, 2002, pp. 191-208.

²⁸ In FOSNOT, *op. cit.*, pp. 52-53.

didáticos que incluem programas informáticos e micromundos, as tarefas de que são encarregados e, como é óbvio, os professores.”²⁹

Como é que o construtivismo se relaciona com a História e com as *webquests*? “Numa sociedade que exige cada vez mais uma aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos e as capacidades desenvolvidos na aula de História são fundamentais porque nos ajudam a lidar com informação de uma forma crítica, a pesquisar e a avançar hipóteses de explicação, (...) competências valorizadas nas mais diversas atividades profissionais.”³⁰ Para compreender o passado, é essencial trabalhar com fontes históricas e fazer conexões entre passado e presente³¹, como defendem as competências específicas definidas no currículo escolar de História, documento que, embora abolido³², continua a ser uma referência para a educação em Portugal. Este documento aponta três núcleos que estruturam o saber histórico: o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) e comunicação em História³³. Este método de estudo baseia-se na análise e cruzamento de diversos tipos de fontes, como recursos visuais e digitais, sendo um processo essencial para a construção do conhecimento histórico dos alunos, pois pode permitir a compreensão dos factos históricos e uma reflexão sobre o que estão a estudar, desenvolvendo capacidades críticas e reflexivas, proporcionando-lhes alguma autonomia no seu processo de aprendizagem. Através deste «exercício», os alunos compreendem de onde vem a informação que normalmente são os professores a transmitir, levando a que consigam refletir sobre a informação trabalhada e construir, de facto, esse conhecimento.

A História revela-se assim uma disciplina fundamental para a formação cívica e intelectual de um jovem e é importante que os alunos vejam a História “(...) como a ciência que explica, contextualiza e orienta. Demonstrar que muito do que somos hoje se explica através do que os nossos antepassados nos foram deixando. (...) A História dá sentido ao presente...”³⁴.

²⁹ In FOSNOT, *op. cit.*, p. 20.

³⁰ AMARAL, Cláudia, ALVES, Eliseu, JESUS, Elisabete e PINTO, Maria Helena, *Educação 2012. Sim, a História é importante!*, Porto, Porto Editora, 2012, p. 5.

³¹ Cf. BARCA, Isabel, “Educação Histórica: uma nova área de investigação” in *Revista da Faculdade de Letras, História*, Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 13-21, p. 15, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> (acesso em 10.01-2017).

³² O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001 foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

³³ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), p. 87.

³⁴ In RIBEIRO, Gabriel Mithá, *O Ensino da História*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio D’Água Editores, 2012, p. 4.

Em Portugal tem-se desenvolvido uma orientação construtivista – a Educação História, que centra os seus métodos na análise de ideias e dos processos de aprendizagem dos alunos. Pretende desenvolver-se nos alunos uma «consciência histórica», isto é, ter uma argumentação racional e respeitar as evidências, para obter respostas «válidas» sobre questões do passado ou do presente.³⁵ Quando chegam à escola, os alunos “(...) têm já um conjunto de ideais relacionadas com a História (...). O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a televisão, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar (...). É a partir da deteção destas ideias (...) que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas”³⁶. Estas ideias podem ser contraditórias às transmitidas nas escolas, pelo que o professor deverá trabalhá-las – pode utilizar uma notícia que deu na televisão e fazer um paralelismo entre «passado e presente», podendo gerar conhecimento e interesse pela História e pelos seus métodos aos alunos. É essencial que os alunos desenvolvam “(...) competências que lhes permitam construir explicações históricas com base em dados convergentes, divergentes ou mesmo contraditórios mas sempre com a preocupação de aprender a validar as melhores respostas históricas”³⁷, trabalhando com diferentes explicações e analisando a validade destas através do cruzamento de fontes. Esta análise é fundamental na progressão do conhecimento histórico.³⁸

Neste sentido, e de acordo com o que foi dito até agora, é essencial aplicar didáticas construtivistas em História, nas quais o professor passa a ser um «investigador» que procura compreender como é que os alunos aprendem, adaptando a sua metodologia em função disso e o aluno passa a ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Assim, a utilização de *webquests*, atividades desenhadas pelos professores, orientadas para a pesquisa e realização de diversas tarefas, através da *web* e dos seus recursos, pode constituir uma mais valia no processo de aquisição destas «competências» por parte dos alunos e para o processo de construção do seu conhecimento histórico pois, ao propor uma atividade diferente do tradicional método de ensino baseado na exposição, as *webquests* podem despertar o interesse dos alunos da «geração das novas tecnologias».

³⁵ Cf. BARCA, Isabel, “Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses” in *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, pp. 115-116, 2007, p. 117.

³⁶ In *ibidem*.

³⁷ In AMARAL, ALVES, JESUS e PINTO, *op. cit.*, p. 7.

³⁸ Cf. BARCA, Isabel, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 1, pp. 239-261, Universidade do Minho, Braga, 2001.

1.1.2. Formar professores para formar alunos – estratégias de ação

Aprender determinado conteúdo escolar, numa perspetiva construtivista, consiste em atribuir sentido e construir significados de um conteúdo, o qual não se inicia do zero. “O aluno constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói-o do ponto de vista social) com base nos significados que já conseguiu construir previamente. É (...) graças a esta base prévia que é possível continuar a aprender, (...) a construir novos significados.”³⁹

Nos cursos de ensino, os futuros professores aprendem diferentes estratégias educativas, mas, no mundo de trabalho, tendem a ensinar como foram ensinados e não como foram ensinados a ensinar. Assim, os cursos de formação de professores, devem desafiar convicções tradicionais, através de atividades, reflexões e debates, numa vertente teórica e prática. Também “(...) os professores precisam de entrar em experiências que contestem as teorias tradicionais, em experiências onde possam estudar as crianças e a sua construção do significado, bem como em trabalhos de campo, onde possam fazer experiências em conjunto. Somente através de uma interrogação, reflexão e construção extensiva ocorrerá a deslocação de paradigma na educação – o construtivismo.”⁴⁰

O modo de ensinar nas nossas escolas carece de alterações. Para que os alunos consigam construir novos significados e conhecimentos, tem que se ter em consideração que cada aluno percebe algo conforme as suas experiências, conceitos e relações conceptuais. “Deste ponto de vista, a tarefa do educador não é a de dispensar o conhecimento, mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir.”⁴¹ O professor, do ponto de vista construtivista, deverá procurar compreender o aluno e o contexto social em este se insere⁴², aplicando “(...) teorias que não oponham entre si aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento; que não ignorem as suas ligações, mas antes que as integrem numa explicação articulada”⁴³, incluindo-se no carácter institucional da escola e da sua organização.

Depreende-se, assim, que é importante aplicar didáticas construtivistas. A maioria destas assenta em conceções inatas, que surgem das interações do sujeito com o meio, tendo um «papel mediador» entre o conhecimento e a forma de pensar do aluno – são constituídas por perguntas e procura de significado, responsáveis pela organização de

³⁹ In FOSNOT, *op. cit.*, p. 54.

⁴⁰ In *idem*, p. 308.

⁴¹ In *idem*, p. 20.

⁴² Cf. BECKEN, *op. cit.*, p. 5.

⁴³ In COLI, *op. cit.*, p. 13.

novos elementos adquiridos e instrumentos para a construção do conhecimento. O aluno vai construir o seu saber numa interação entre as concepções preliminares e as informações que estas lhe transmitem, integrando o novo conhecimento nas estruturas preexistentes, colocando em questão as concepções preliminares, sempre que surgem novas concepções. Assim, o docente deixa de ser o «ator principal», passando a ser um agente de apoio, organizando as condições necessárias à aquisição dos conhecimentos⁴⁴, devendo “(...) viabilizar um meio didático indispensável a fazer elaborar e funcionar os saberes”⁴⁵ por parte do aluno, passando ele próprio a aprender a partir das suas estruturas de pensamento.

Ao professor interessa transmitir informação sobre como utilizar determinado procedimento, mas, também, que o aluno construa o seu conhecimento sobre o uso apropriado desse procedimento, proporcionando-lhe uma reflexão ativa. “Nesta tarefa, o professor tem uma atuação particular e relevante, pois, ao explicitar os seus objetivos, ao decidir que atividades se irão efetuar, ao deixar bem claro o que vai avaliar, como e com que finalidade e, sobretudo, ao proporcionar aos seus alunos determinados mecanismos de ajuda pedagógica, está a favorecer ou a dificultar a aprendizagem dessas estratégias.”⁴⁶

A utilização destas estratégias exige um «sistema de regulação», que controle o desenvolvimento dos acontecimentos e que se deve caracterizar por: 1) reflexão consciente do aluno para compreender os problemas colocados e tomar decisões para a solução dos mesmos – isto exige que o aluno se questione porque razão opta por determinada opção ou sobre as vantagens da utilização de determinado método; 2) uma verificação permanente do processo de aprendizagem, desde a planificação, à realização da tarefa e, por último, à avaliação da sua própria conduta, onde o aluno procura identificar as ineficazes decisões cognitivas, para no futuro as corrigir; 3) um conhecimento «condicional», que resulta da análise sobre o como, o quando e o porquê da utilização de determinada estratégia, permitindo-lhe relacionar situações de aprendizagem concretas com formas de atuação mental.⁴⁷ Assim, “(...) podemos definir as estratégias de aprendizagem como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objetivo,

⁴⁴ Cf. LEÃO, Denise Maria Maciel, “Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista”, in *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, pp. 187-206, julho de 1999, pp. 197-201.

⁴⁵ In BERTRAND, *op. cit.*, p. 77.

⁴⁶ In FONT, *op. cit.*, p. 34.

⁴⁷ Cf. FONT, *op. cit.*, pp. 36-37.

dependendo das características da situação educativa em que se produz a ação.”⁴⁸ Estas estratégias têm três grandes objetivos: 1) melhorar o conhecimento declarativo e procedimental do aluno, em relação à matéria lecionada; 2) fazer com que o aluno tome consciência dos procedimentos e decisões mentais que executa quando aprende um conteúdo ou resolve uma tarefa; 3) favorecer o conhecimento e a análise das condições em que uma tarefa foi realizada ou um conhecimento adquirido.⁴⁹ Posto isto, é importante ensinar os alunos a regular o processo – analisar e supervisionar as atividades, desde a planificação, à execução e à sua avaliação.

Neste sentido, se queremos tornar os nossos alunos cada vez mais ativos e conscientes do seu processo de aprendizagem, é importante que os professores repensem a sua forma de ensinar. Vivemos num meio cultural no qual, desde crianças, vemos os adultos como exemplo e introdutores de novas informações, sendo mediadores entre a criança e a realidade que o rodeia, ajudando-a a interpretar essa realidade através da comunicação. Esta mediação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. A criança aprende quando consegue compreender um conjunto de procedimentos para gerir a informação que possui, conforme a situação. Quando esta «mediação» não é suficiente, muitos podem ter dificuldades na sua aprendizagem. Assim, podemos compreender que a intensidade e qualidade com que o adulto transpõe o controlo dos processos de aprendizagem para a criança, irá condicionar as futuras possibilidades de interiorização e representação da realidade cultural da criança, determinando ainda o nível de integração nesse meio cultural.⁵⁰

É pertinente que os professores apostem cada vez mais numa aprendizagem colaborativa, na qual, “(...) ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.”⁵¹ Este método de trabalho proporciona apoio moral, fortalecendo a determinação em agir; eficácia acrescida e melhorada, pois permite uma melhor coordenação e responsabilização partilhada das atividades, melhorando a qualidade de aprendizagem dos alunos; reduz a carga de trabalho; cria expectativas partilhadas e realistas, relativamente aos prazos estabelecidos,; reduz a

⁴⁸ In FONT, *op. cit.*, p. 37.

⁴⁹ Cf. FONT, *op. cit.*, pp. 39-40.

⁵⁰ Cf. FONT, *op. cit.*, p. 65.

⁵¹ In DAMIANI, Magda Floriana, "Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios", 2008, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13> (acesso em 16.01.2017), p. 2.

incerteza e limita os excessos de culpa; aumenta a segurança no trabalho a desenvolver; permite uma melhor reflexão e reformulação crítica; e aumenta as oportunidades de aprendizagem, permitindo ainda um aperfeiçoamento contínuo do trabalho a ser realizado.⁵² O trabalho colaborativo promove ainda comportamentos essenciais à formação cívica: entajuda, tolerância e diminui comportamentos como o racismo e a competição. Nestas didáticas, o professor tem a função de apoiar os alunos na tarefa proposta, fazendo com que eles percebam os seus êxitos e falhas e, acima de tudo, que os compreendam.⁵³ Esta colaboração pode abranger toda a comunidade escolar⁵⁴

Em suma, a formação de professores deve formar um profissional com bons conhecimentos e com a capacidade de refletir sobre a sua didática, sendo capaz de encontrar e aplicar respostas a novas e imprevistas situações, sendo as *webquests* uma estratégia que pode ir ao encontro dos princípios descritos anteriormente.

1.2. As Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas

“Uma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao Sistema Educativo. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são um dos fatores mais salientes dessa mudança acelerada, a que este Sistema Educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e, mesmo, promover”.⁵⁵

1.2.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação – a sua evolução na política educativa portuguesa

Atualmente, vivemos numa sociedade cada vez mais ligada às «novas tecnologias», desde a internet, aos computadores ou aos smartphones. Tendo isto em consideração, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem tornar-se, cada vez mais, ferramentas úteis e apelativas para a educação, se utilizadas de forma criativa e orientada. A sua utilização em contexto escolar revela-se cada vez mais importante, havendo preocupação por parte das políticas europeias e nacionais em promover as TIC nas escolas e a sua utilização nas várias áreas curriculares que englobam o ensino básico

⁵² Cf. HARGREAVES, Andy, *Os Professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Mc Graw-Hill, 1998, pp. 278-279.

⁵³ Cf. BERTAND, *op. cit.*, pp. 144-145.

⁵⁴ Cf. CUNHA, Fabiana e UVA, Marta, “Aprendizagem Cooperativa: perspetiva de docentes e crianças” in *Interações*, n.º 41, pp. 133-159, 2016.

⁵⁵ *Estratégias para a ação – As TIC na Educação* (Programa Nónio-Século XXI), Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, 2001, p. 11.

e secundário⁵⁶. É então imperativo acompanhar o desenvolvimento destas novas tecnologias e, acima de tudo, aplicá-las, de forma conveniente e adaptada, às salas de aula, uma vez que estas “(...) already extend and enhance our cognitive capabilities in a number of ways. Digital technology enhances memory, for example, via data input/output tools and electronic storage. Digital data-gathering and decision-making tools enhance judgment by allowing us to gather more data than we could on our own, helping us perform more complex analyses than we could unaided, and increasing our power to ask “what if?” and pursue all the implications of that question. Digital cognitive enhancement, provided by laptop computers, online databases, three-dimensional virtual simulations, online collaboration tools, PDAs, and range of other, context-specific tools, is a reality in every profession, even in nontechnical fields such as law and the humanities.”⁵⁷

Desde 1980, que tem havido preocupação, por parte do Ministério da Educação, em integrar as TIC no Sistema Educativo Português. Uma das primeiras tentativas foi a criação do Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), que tinha como objetivos equipar as escolas com equipamento informático, formar professores e formadores de professores, desenvolver software educativo, promover investigação sobre a utilização das TIC no ensino básico e secundário e desenvolver a utilização das mesmas, potenciar as TIC como instrumento de valorização dos professores e do espaço escolar e desenvolver o ensino das TIC para a sua inclusão na vida ativa⁵⁸. A partir de 1990, o Ministério da Educação implementou outros projetos. O Projeto IVA (Informática para a Vida Ativa, 1990-1992) para o 12º ano de escolaridade, que previa uma formação complementar dos alunos em função de uma atividade profissional futura. O Programa FOCO (Programa de Formação Contínua de Professores, 1992), destinava-se a educadores e professores, no contexto da introdução do Estatuto da Carreira Docente e visava a formação dos professores em relação às TIC. Em 1996, surgiu o «Programa de Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação – Nónio-Século XXI» –com a duração de 4 anos letivos, visando a formação

⁵⁶ Cf. *idem*, pp. 25 – 30.

⁵⁷ In PRENSKY, Marc, “H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom” in *Innovate: Journal of Online Education*, vol. 5, Nova Southeastern University, 2009, Artigo 1, disponível em <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> (acesso em 13.01.2017)

⁵⁸ MENDES, Francisco José Solipa, *A Webquest como metodologia de ensino: um estudo de caso no 11º ano de escolaridade* (orient. José Reis Lagarto), Dissertação de Mestrado (texto policopiado), Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, 2006, p. 12.

de professores em TIC, a difusão de experiências nacionais e internacionais, a criação de Centros de Competências e criação e desenvolvimento de software educativo.⁵⁹

O Programa «Internet na Escola» foi criado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, sendo o principal objetivo, equipar escolas com equipamentos informáticos e ligação à internet; numa segunda fase, procedeu-se à ligação à internet nas escolas do Primeiro Ciclo e foi criado o UARTE (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa) com o objetivo de dinamizar e apoiar este recurso. Em 2004 foi criada uma disciplina própria no 9º e 12º ano de escolaridade, a Disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, para ensinar as ferramentas básicas das TIC.⁶⁰ Em 2007, foi implementado o Plano Tecnológico da Educação (PTE), o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesa, prevendo as iniciativas e-Escola, e-Professor, e-Oportunidades e o e-Escolinha, incluindo ainda outras vertentes como por exemplo, internet de alta velocidade e o Portal das Escolas⁶¹.

Tendo em conta os diversos projetos, podemos afirmar que houve investimento nesta área em Portugal. Estes projetos pretendiam proporcionar acesso ao computador e à internet, tendo os resultados sido positivos pois, atualmente, existem boas condições de acesso em grande parte das escolas do país⁶². Agora é essencial apostar nestas tecnologias e promover literacia digital, tanto a alunos, como a professores. Consciente disto, o Ministério da Educação, desde os anos 80, empenhou-se em proceder a ações de formação contínua destinadas aos docentes, procurando proporcionar-lhes acompanhamento nas novas estratégias de ensino/aprendizagem. Os Centros de Formação de Professores, com o financiamento do Programa FOCO, têm ministrado formação no domínio das TIC⁶³.

1.2.2. O impacto das TIC na educação

“Com a revolução tecnológica e científica, a sociedade mudou muito nas últimas décadas. Assim a educação não tem somente que adaptar às novas necessidades dessa

⁵⁹ Cf. MENDES, *op. cit.*, p. 13.

⁶⁰ Cf. MENDES, *op. cit.*, pp. 14-15.

⁶¹ Cf. PEREIRA, Sara & PEREIRA, Luís, “Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha” in PEREIRA, Sara (Org.), *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania*, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos e Comunicação e Sociedade, 2011, pp. 157-167, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/27089>, pp. 162-163.

⁶² Cf. *idem*, p. 164.

⁶³ Cf. OLIVEIRA, Lia Raquel, *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002, pp.70-71.

sociedade do conhecimento como, principalmente, tem que assumir um papel de ponta nesse processo.”⁶⁴ As mudanças ocorridas na Sociedade permitem compreender que a tecnologia tem um papel de destaque nos nossos dias⁶⁵, implicando mudanças educativas: “os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida.”⁶⁶ Apesar de uma grande variedade de meios tecnológicos em algumas escolas, verifica-se que a sua utilização pelos professores não acontece com a frequência nem com a qualidade desejada.⁶⁷ Com os novos recursos que vão surgindo, poderá ser possível desenvolver um trabalho mais ativo, interativo e colaborativo, potenciado não só uma nova forma de trabalhar e aprender, mas também de ver o «outro», introduzindo novas formas de sociabilização na sala de aula.⁶⁸ Não podemos esquecer que o público alvo é jovem, ligado às tecnologias, sendo bastante atrativo sua a utilização na sala de aula.

Perante isto, são vários os desafios que se apresentam com a introdução das TIC em contexto escolar, relacionadas com o papel do professor e com o funcionamento e organização da escola: 1) concentração espacial e temporal - as TIC permitem aos alunos aprender em novos espaços e tempos, com a participação de outros elementos; 2) normalização – as TIC potenciam a diferenciação pedagógica, estimulando o desenvolvimento de diferentes modos de aprender e ensinar; 3) relação pedagógica – o papel dos professores, que passa a ser o professor orientador em vez do professor sábio, que baseia a sua ação não nos conhecimentos, mas nas capacidades de orientar os alunos nos processos de construção do conhecimento⁶⁹.

A World Wide Web (www) apoia a aprendizagem construtivista, a partir do momento em que os estudantes têm uma pesquisa para fazer e recorrem à mesma para tal,

⁶⁴ In VIEIRA, Fábila Magali Santos, *A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista*, 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros Núcleo de Tecnologia Educacional – MG7 – ProInfo – MEC, 2003 (disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/191.pdf>; acesso em 03.01.2017), p. 2.

⁶⁵ Cf. REZENDE, Flávia, “As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista” in *Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 2, Belo Horizonte, 2002, pp. 70-87, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf>, p. 83.

⁶⁶ In MORAN, José Manuel, “Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias” in ROMANOWSKI, Joana Pauli et al. (org.), *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*, vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004, pp. 245-253, disponível em <https://www.researchgate.net/publication/267715167>, p. 2.

⁶⁷ Cf. MIRANDA, Guilhermina Lobato, “Limites e possibilidades das TIC na educação” in *Revista de Ciências da Educação*, n.º3, Lisboa, Sísifo, 2007, pp. 41-50, disponível em <http://ticsprojeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf> (acesso em 06.06.2017)

⁶⁸ Cf. VIEIRA, *op. cit.*, pp. 3-4.

⁶⁹ Cf. MENDES, *op. cit.*, p. 19.

promovendo assim um uso construtivista da tecnologia, pois ao serem eles próprios a procurar a informação e trabalhar com os media, é provável que aprenderão mais do que apenas a estudar.⁷⁰ Além disso, as TIC podem proporcionar uma maior equidade no contexto educativo, pois a Internet veio romper com as barreiras espaciais e temporais que não permitiam o igual acesso à informação por todos. Por toda a informação que é possível encontrar nos sítios digitais, estes podem tornar-se num notável recurso de aprendizagem, podendo contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens autónomas⁷¹. “A educação presencial pode modificar-se significativamente com as redes eletrónicas. As paredes das escolas e das universidades abrem-se, as pessoas intercomunicam, trocam informações, dados, pesquisas. A educação continuada é facilitada pela possibilidade de integração de vários *media*, acessando-os tanto em tempo real como assincronamente, isto é, no horário favorável a cada indivíduo e é facilitada também pela facilidade de pôr em contacto educadores e educandos.”⁷²

Desta forma, educação e tecnologia cada vez mais têm que caminhar juntas. Em primeiro lugar, as TIC devem ser integradas em contexto de aula, de forma atrativa e condicionada, centradas principalmente no aluno, sendo a relação entre professor e aluno reformulada, atribuindo novos papéis a cada um destes. O professor passa a ser um «mediador» que auxilia e orienta o aluno, guiando-o para fontes de conhecimento corretas e adequadas, orientando também a sua exploração; vai também potenciar pesquisas, resolução de dúvidas e partilha de informação e conhecimentos, assumindo o papel de «coordenador» do processo de aprendizagem e do bom funcionamento da aula, ao invés de ser apenas a figura que expõe matéria. Ao aluno, cabe realizar o trabalho pedido pelo professor, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento. Após o professor lhes fornecer os materiais e a informação necessária para a realização de uma tarefa, o aluno torna-se o agente responsável pelo tratamento, organização e interpretação das informações disponibilizadas, em grupo, agindo como colegas e parceiros entre si mesmo e o professor. Este, influenciado por várias estratégias de pesquisa, descoberta, «puzzles»,

⁷⁰ JONASSEN, David, “O uso das Novas Tecnologias na Educação à distância e a aprendizagem construtivista” in *Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, 1996, pp. 69-88 (disponível em <http://webhosting.bombyte.org/~joao.gama/My%20Cmaps/planificacoes/Davidonassen.pdf>, acesso em 19.06.2017), p.78.

⁷¹ Cf. LIMA, Alexandre Martins Lima, *Observação das Influências da Internet no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*, Faro, Universidade do Algarve, Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Dissertação de Mestrado, 2003, disponível <http://hdl.handle.net/10400.1/8451> (acesso em 14.11.2016).

⁷² MORAN, José, “Como Utilizar a Internet na Educação” in *Revista Ciência da Informação*, vol.26, 1997, pp.146-153, p. 147, disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/internet.pdf (acesso em 19.01.2017).

brainstormings, simulações e assuntos reais e atuais, pode tirar mais proveito do trabalho realizado, dentro ou fora da sala de aula, pois, ao aproveitar todas estas informações disponíveis, pode construir o seu conhecimento.⁷³ Esta «inversão» de papéis pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento de várias capacidades, não só a nível intelectual, mas também a nível social, cívico, cultural e científico. Os intervenientes no processo educativo adquirem assim um novo papel, mais adequado à realidade atual⁷⁴.

O sistema de ensino, se optar por utilizar cada vez mais as TIC, de forma adequada e criativa, desafiando e estimulando os alunos, tenderá a despertar não só a criatividade, mas também a melhorar a dinâmica de aprendizagem na sala de aula, procurando alcançar cada vez mais, melhores resultados. Se bem aplicadas e adaptadas e, provavelmente, com uma melhor gestão dos currículos escolares⁷⁵, as TIC podem ser excelentes ferramentas, podendo contribuir para o processo de ensino-aprendizagem através de atividades desafiantes, que captem a atenção do aluno. É nas TIC que se incluem as *webquests*.

1.2.3. As *Webquests*

“A real WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students investigation of an open-ended question, development of individual expertise, and participation in a group process that transforms newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests inspire students to see richer thematic relationships, to contribute to the real world of learning, and to reflect on their own metacognitive processes.”⁷⁶

As *webquests* são um conceito criado pelos Professores Bernie Dodge e Tom March, em 1995, na Universidade de San Diego⁷⁷, no âmbito de uma disciplina que tinha como objetivo integrar o uso da *web* nas atividades em sala de aula, com criatividade e

⁷³ Cf. POCINHO, Ricardo Filipe & GASPAR, João Pedro Marceneiro, “O uso das TIC e as alterações no espaço educativo”, pp. 143-154, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf> (acesso em 19.01.2017), p. 146.

⁷⁴ Cf. *idem*, p. 145.

⁷⁵ Cf. MORAN, “Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias”, p. 9.

⁷⁶ In MARCH, Tom, “The learning power of WebQuests”, in *Educational Leadership*, 2004, pp., 42-47, disponível em <http://imoberg.com/files/Learning Power of WebQuests March T. .pdf>, p. 42.

⁷⁷ Cf. CRUZ, Sónia, JUNIOR, João Batista Bottentuit, COUTINHO, Clara, CARVALHO, Ana Amélia, “O Blogue e o Podcast para a apresentação a aprendizagem com webquests” in *Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, vol. 5, Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007, pp. 893-904, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6514/1/018.pdf>, p. 894.

consciência⁷⁸, «Interdisciplinary Teaching with Technology»⁷⁹. As *webquests* são atividades desenhadas pelos professores, orientadas para a pesquisa e realização de diversas tarefas, utilizando a *web* e todos os recursos que esta possui. O professor utiliza assim, maioritariamente, recursos que se encontram disponíveis nos sítios digitais, mas pode utilizar também outro tipo de fontes.⁸⁰ Estas devem estimular o aluno a utilizar a informação corretamente, em vez de apenas procurá-la, levando-os, desta forma, a pensar sobre o que estão a trabalhar.

As *webquests* são assim uma das potencialidades das TIC, podendo revelar-se um recurso bastante motivador e promover um processo de autorregulação da aprendizagem, uma vez que é o próprio aluno que faz a sua pesquisa, trabalho e apresenta um produto final. Este processo consiste na “ (...) monotorização, controlo e regulação por parte dos alunos, dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas.”⁸¹ A aprendizagem revela-se, então, uma atividade que os estudantes devem realizar por si próprios, podendo inclusive melhorar as suas capacidades de aprendizagem, “(...) através do uso seletivo de estratégias motivacionais e metacognitivas, selecionar proactivamente, estruturar e até criar ambientes de aprendizagem adequados e assumir um papel significativo na escolha da forma e quantidade de instrução de que necessitam.”⁸²

Desta forma, as *webquests*, são atividades contextualizadas e orientadas para pesquisas, de acordo com uma sequência previamente estabelecida. São realizadas preferencialmente em grupo, uma vez que o trabalho em grupo potencia um trabalho colaborativo que, por sua vez, proporciona aos alunos um processo de mútuo apoio, o que contribui para que os alunos se entrem ajudem na superação de dificuldades, estabelecendo assim uma relação de igualdade, na qual liderança, confiança e responsabilidade são compartilhadas,⁸³ fortalecendo a determinação em realizar as atividades propostas e em atingir um objetivo comum. Este trabalho colaborativo promove ainda uma interação entre alunos que têm mais dificuldades e outros com menos dificuldade. “O trabalho colaborativo é um dos princípios da WebQuest, pois pretende modificar o uso individualista do computador para um formato mais participativo onde todos colaboram

⁷⁸ MARCH, Tom, “The learning power of WebQuests”, in *Educational Leadership*, p. 42.

⁷⁹ Cf. *WebQuest* <http://webquest.org/> (acesso em 16.05.2016).

⁸⁰ Cf. DODGE, *op. cit.*, p. 3.

⁸¹ In FIGUEIREDO, Fernando Jorge, “Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem”, pp. 233-258, in *Revista Millenium RE - Número 34*, Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Abril de 2008, p. 233, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/377> (acesso em 15.01.2017)

⁸² In *idem*, p. 235.

⁸³ Cf. DAMIANI, *op. cit.*, pp. 2-3.

entre si para resolver um problema”⁸⁴. Bernie Dodge afirma ainda que grande parte da aprendizagem feita através da *webquest* passa pela discussão de ideias entre os alunos⁸⁵, afirmando ainda que “(...)as WebQuests estão fundadas na convicção de que aprendemos mais e melhor com os outros, não individualmente. Aprendizagens mais significativas são resultados de atos de cooperação”⁸⁶. Em termos práticos, este trabalho colaborativo permite ainda uma maior facilidade na gestão dos recursos e na realização do trabalho pretendido, uma vez que, caso não haja computadores/*tablets* em número suficiente, os alunos possam estar sempre a trabalhar, não ficando à espera «da sua vez».

As *webquests* são, preferencialmente, constituídas por cinco componentes e a duração de cada projeto depende do nível de complexidade do mesmo, podendo ser de curta duração (uma ou duas aulas), ou de longa duração (uma semana a um mês)⁸⁷. Para perceber a complexidade do desafio e o tempo que este poderá demorar para realizar-se, é essencial que o professor avalie constantemente o projeto que está a desenvolver, antes de o disponibilizar aos alunos. Dodge⁸⁸, um dos seus criadores, sugere que se comece por realizar uma *webquest* mais simples, com carácter disciplinar e de curta duração, só avançando depois para outras mais complexas, de longa duração e com atividades interdisciplinares. Afirma ainda que o professor deve começar por se familiarizar com a informação que se encontra disponível *online* sobre a temática em questão, organizando posteriormente as fontes encontradas.

Tom March⁸⁹ afirma que uma *webquest* “(...) is a scaffolded learning structure”⁹⁰, ou seja, é uma aprendizagem por etapas ou patamares, na qual não se pode passar à etapa seguinte, sem completar a anterior. As principais estratégias utilizadas nas *webquests* são.: “Motivation Theory; Questioning - Schema Theory; Constructivism; Differentiated Learning; Situated Learning; Thematic Instruction; Authentic Assessment; Overt

⁸⁴ In CRUZ, JUNIOR, COUTINHO & CARVALHO, *op. cit.*, p. 894.

⁸⁵ Cf. DODGE, Bernie, “FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest” in *Learning & Leading with Technology*, vol. 28, n.º 8, U.S., ISTE (International Society for Technology in Education), 2001 (disponível em <http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf>, acesso em 04.12.2016), p. 8.

⁸⁶ In CRUZ, JUNIOR, COUTINHO & CARVALHO, *op. cit.*, p. 894.

⁸⁷ Cf. CHATEL, Regina & NODELL, Jamie, “Webquests: Teachers and Students as Global Literacy Explorers” in *Annual Meeting of the Connecticut Reading Association*, 2002, p. 3, disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED471843> (acesso em 17.01.2017).

⁸⁸ Cf. *WebQuest: um desafio aos professores para aluno*, <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/> (acesso em 16.05.2016).

⁸⁹ MARCH, Tom. “What WebQuests are (really).” In *Retrieved May 28, 2003*, disponível em http://old.collierschools.com/its/WQWebsite/tmarch_EdLeadership.pdf (acesso em 19.01.2017).

⁹⁰ In *idem*, p. 2.

Metacognition; Learner-centered psychological principles”⁹¹. Desta forma, as *webquests* não apresentam «nada» de novo, mas sim uma forma de integrar várias estratégias de aprendizagem, ao mesmo tempo que utiliza a *web* para fins educacionais⁹².

Dodge⁹³ propõe cinco princípios que deverão ser seguidos na concepção de uma *webquest*, através do acrónimo **FOCUS**⁹⁴: a) «Find Great Sites», ou seja, encontrar bons *sites*, pois a qualidade dos recursos disponibilizados vai definir a qualidade de uma *webquest*, devendo conter *sites* confiáveis e interessantes para os alunos; b) «Orchestrate Learners and Resources», ou seja, organizar os recursos encontrados e as etapas a serem desenvolvidas em grupo, para que todos os computadores/*tablets* estejam a ser utilizados para cumprir as tarefas; c) «Challenge Your Learners to Think», isto é, desafiar os alunos a pensar; d) «Use the Medium», utilizar corretamente a *web*; e) «Scaffold High Expectation», sugerir tarefas que superem as expectativas dos alunos⁹⁵. O produto final realizado pelos alunos tem sempre que ser avaliado: pode ser enviado por e-mail, apresentado à turma ou, ainda, disponibilizado ou construído *online*, através de plataformas próprias, como é o caso do *Omeka*⁹⁶, que falarei mais adiante.

“Assim sendo, a *WebQuest* facilita a integração da tecnologia numa perspectiva construtivista da aprendizagem, onde o aluno deixa de ter um papel passivo face ao seu processo de aprendizagem e passa a ser um construtor crítico, ativo e interativo do seu conhecimento”⁹⁷.

As *webquests* podem assim revelar-se excelentes estratégias de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizadas nos mais diversos conteúdos, conforme o que o professor queira trabalhar e aplicadas a qualquer nível de ensino, demonstrando assim a sua versatilidade e polivalência, pois é ao professor que cabe a tarefa de criar e aplicar a *webquest*, conforme o conteúdo e o ano letivo que pretende trabalhar.

⁹¹ Cf. *idem*, p. 3.

⁹² *In. ibidem*.

⁹³ Cf. DODGE, *op. cit.* p. 7 e citado por JUNIOR, João Batista Bottentuit & COUTINHO, Clara Pereira, “Análise das componentes e a usabilidade das *webquest* em língua portuguesa disponíveis na *web*: um estudo exploratório” in *Revista de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação*, vol. 5 n.º 3, pp. 453-468, Brasil, USP, 2008, p. 456.

⁹⁴ Cf. *Idem*, p.7.

⁹⁵ Cf. JÚNIOR & COUTINHO, *op. cit.*, p. 456.

⁹⁶ Plataforma

⁹⁷ In FERNANDES, Adélia Sofia Campelo, *O Contributo da WebQuest na Aprendizagem da História e da Geografia*, Relatório de estágio Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2013, <http://hdl.handle.net/1822/29158> (acesso em 02.12.2016), pp. 17 – 18.

1.2.3.1. Estrutura das *Webquests*

As *webquests* têm sempre cinco componentes: Introdução, Tarefa, Processo (onde também estão incluídos os Recursos), Avaliação e Conclusão.⁹⁸ A Introdução deve conter a informação necessária para contextualizar o desafio, devendo ser motivadora e desafiante para os alunos. “Essa motivação deve ser temática e cognitiva, tirando partido dos seus conhecimentos prévios”⁹⁹.

A Tarefa indica aos alunos o que devem apresentar como produto final. Esta pode incluir diferentes tipos de atividades. Bernie Dogde¹⁰⁰ aponta doze tipos de tarefas que se podem combinar entre si, que visam o desenvolvimento de diferentes áreas cognitivas e que apresentam diferentes níveis de dificuldade: 1) tarefas de reconto: os alunos recontam o que aprenderam, de forma diferente do que encontraram no sítio digital, através de uma apresentação powerpoint, relatório, póster, etc.; 2) tarefas de compilação: após pesquisa e conhecimento da informação, os alunos organizam-na de diferentes formas – publicada na *web* (exposição virtual, por exemplo), ou em algum formato palpável (livro ou baralho de cartas); 3) tarefas de mistério: o aluno desempenha o papel de detetive, procurando encontrar soluções, através de pistas fornecidas; 4) tarefas de jornalismo: pretende-se que os alunos ajam como jornalistas, cobrindo um determinado acontecimento, reunindo e organizando factos para redigirem um artigo jornalístico, podendo dar um cunho/opinião pessoal nesse artigo; 5) tarefas de *design*: exige que os alunos criem um produto ou um plano de ação para atingir determinado objetivo, com certas restrições; 6) tarefas de produtos criativos: os alunos devem produzir algo dentro de um determinado formato – uma história, um poema, uma pintura, um jogo ou um simulador de música; 7) tarefas de construção de consenso: o aluno é desafiado a resolver determinados tópicos que geram controvérsia. Esta exige ao aluno articular diferentes pontos de vista, utilizando, para tal, eventos atuais ou história recente; 8) tarefas de persuasão: exige aos alunos, através das aprendizagens, desenvolver um caso convincente – pode ser uma apresentação numa audiência ou julgamento, uma carta, um editorial ou comunicado à imprensa, um cartaz

⁹⁸ Cf. COSTA, & CARVALHO, “WebQuests: Oportunidades para Alunos e Professores” in CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org.), in *Actas do Encontro sobre WebQuest*, Braga, CIE, 2006, disponível <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7692/1/cf002.pdf> (acesso em 31.10.2016).

⁹⁹ Afirmção de Dodge, citada in MARTINS, Hugo Manuel Oliveira, *A Webquest como recurso para aprender história: estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano*, Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2007, <http://hdl.handle.net/1822/7745> (acesso em 30.11.2016), p. 32.

¹⁰⁰ Cf. *Webquest Taskonomy: a taskonomy of tasks*: <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (acesso em 15.01.2016).

ou anúncio gravado em vídeo desenhado para influenciar opiniões; 9) tarefas de autoconhecimento: pretendem uma reflexão dos alunos sobre si mesmos, uma compreensão que pode ser desenvolvida através da exploração guiada de recursos *online* e *offline*; 10) tarefas analíticas: pretende-se que os alunos observem atentamente uma ou mais coisas, procurando identificar e compreender semelhanças e diferenças – relacionamentos de causa e efeito entre variáveis e discussão do seu significado; 11) tarefas de julgamento: é apresentado um determinado número de itens ao aluno, que deve ordená-los ou classificá-los ou tomar uma decisão informada entre um número limitado de escolhas; 12) tarefas científicas: pretendem a compreensão do funcionamento da ciência pelos alunos, testando hipóteses – compreensão, seleção ou descrição de informações fornecidas ou fontes pré-selecionadas, interpretando os resultados.¹⁰¹

Assim, podemos compreender que existem vários níveis de complexidade das tarefas, sendo que as mais básicas visam apenas a reprodução da informação analisada pelos alunos, o que se revela uma boa estratégia para iniciantes, enquanto as mais complexas exigem, além de rigor no tratamento da informação, respostas, soluções, compilação de dados, comparações de pontos de vista, criatividade ou produção de recursos para ficarem disponíveis *online*¹⁰². Uma tarefa, para ser eficiente, deve exigir dos alunos o tratamento e transformação da informação que lhes foi fornecida¹⁰³, devendo, por isso, solicitar análise, síntese, avaliação, julgamento, resolução de problemas ou criatividade, e não apenas uma reprodução de factos.

O Processo é aquele que orienta o aluno para a realização da Tarefa, indicando de forma clara e detalhada as várias etapas a seguir. É também aqui que se encontram os Recursos¹⁰⁴, que consistem numa estrutura de pesquisa que pressupõe maximizar o tempo despendido na tarefa e minimizar o foco noutros assuntos¹⁰⁵, onde se encontram os *links* apropriados à realização da tarefa, para que os alunos consigam aceder às fontes, adquirindo conhecimento e, assim, realizar a tarefa proposta¹⁰⁶. Os recursos devem ser rigorosamente selecionados, tendo que ser credíveis e adequados para a resolução da

¹⁰¹ Cf. *ibidem*.

¹⁰² In MARTINS, *op. cit.*, p. 34.

¹⁰³ Cf. CHATEL & NODELL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁴ Os Recursos devem estar disponíveis na Web preferencialmente, mas caso a temática o exija, pode recorrer-se a recursos que se encontrem em outros suportes.

¹⁰⁵ Cf. CHATEL & NODELL, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰⁶ Cf. *ibidem*.

tarefa, e em concordância com a faixa etária dos alunos para qual a *webquest* se destina¹⁰⁷. Este processo deve ser bem avaliado pelo docente antes de o disponibilizar aos alunos.

A Avaliação é onde devem estar especificados os critérios de avaliação do trabalho “(ex. capacidade de pesquisa, utilização e organização da informação, domínio da língua materna, cumprimento dos tópicos da tarefa, etc). É igualmente importante especificar se há uma avaliação para o grupo e/ou outra individual”¹⁰⁸. Por último, deve ser apresentada a Conclusão, que consiste num resumo elaborado pelo docente sobre a atividade realizada, relembrando o objetivo final da *webquest*. Aqui, é também relembrado aquilo que foi aprendido, promovendo assim a autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido, incentivando sua continuidade ou a sua extensão a outros domínios¹⁰⁹. Pode haver ainda uma secção com Ajuda ao aluno que consiste numa explicação sobre o que é uma *webquest* e qualquer outro esclarecimento que se possa considerar importante¹¹⁰.

Compreendemos assim que as *webquests* são recursos *online* que podem ser desenhadas pelo professor para lecionar determinada matéria. Estas revelam-se, portanto, um recurso bastante abrangente, que pode englobar qualquer um dos pontos fulcrais dos conteúdos escolares e, também, desenvolver determinadas competências. Através deste recurso, o professor adapta-se cada vez mais a um ensino que poderá despertar, nos alunos, um maior interesse pela história e pela investigação.

Com base na observação de algumas dissertações de mestrado levadas a cabo por professores estagiários que realizaram *webquests* com os seus alunos durante a Prática de Ensino Supervisionada em História, apercebemo-nos que estas foram realizadas sobre diversos conteúdos programáticos e diferentes níveis de ensino e a opinião é bastante positiva: todos afirmam que os alunos, após realizarem as *webquests* desenvolveram competências, permitindo-lhes a construção do saber histórico; afirmam ainda que estas atividades foram muito bem aceites pelos alunos, permitindo-lhes a construção do saber histórico, proporcionando ainda o estabelecimento de relações de partilha e cooperação nos diferentes grupos, revelando ser uma excelente atividade para motivar os alunos e

¹⁰⁷ Cf. MARTINS, *op. cit.* p. 35.

¹⁰⁸ Afirmção de Dodge, citada em *idem*, p. 37.

¹⁰⁹ Cf. *Ibidem* e CUNHA, Rui Paulo Figueiredo da, *A utilização de webquests em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa na formação profissional de jovens*, Dissertação de Mestrado em Sistemas de e-Learning, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2011, p. 35, disponível <http://hdl.handle.net/10362/7247> (acesso em 01.12.2106).

¹¹⁰ *In idem*, p. 37.

despertar o seu interesse para a disciplina de História, “(...) fazendo com que estes, sentindo que têm na mão a “liberdade” de trabalharem em grupo fazendo as suas próprias regras, ficam com mais vontade para trabalhar e mostrar que são capazes”¹¹¹. Um dos professores estagiários afirma ainda que “de todas as atividades aplicadas, a *webquest* foi a que obteve os melhores resultados (...), conseguindo-se que todos os alunos se envolvessem ativamente, durante todo o período da realização das tarefas”¹¹².

1.3. Omeka

A plataforma *Omeka* foi criada com o intuito de armazenar e exibir coleções de bibliotecas, museus e arquivos e, ainda, para exposições académicas. Segundo Julie Meloni¹¹³, esta é, ou será em breve, “one of the killer apps of academia”¹¹⁴.

Esta plataforma digital permite a estudantes ou profissionais ultrapassarem barreiras físicas, promovendo conteúdos culturais e académicos de forma dinâmica, fora de «quatro paredes». Podemos compreender então que várias são as aplicabilidades do *Omeka* – “For example, educators might use Omeka “to build inquiry-based tasks for students, to create lesson plans with accompanying primary sources, or build learning modules with your team.”¹¹⁵

Assim, na prática, o *Omeka* é uma plataforma “for projects that involve a sizable digital (or at least digitizeable) collection”¹¹⁶, na qual os professores podem criar uma *webpage* da turma ou uma coleção *online*, que permite ao professor orientar os alunos para uma boa gestão dos recursos disponíveis na web e que permite aos alunos experienciar, escrever e criar uma narrativa histórica, ao invés de apenas ler sobre essa temática, permitindo ainda que os alunos melhorem a sua literacia virtual, uma vez que

¹¹¹ In RIBEIRO, Ana Rita Gonçalves da Silva, *O papel da WebQuest no processo de aprendizagem nas disciplinas de História e de Geografia: uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano de escolaridade*, Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino básico e no ensino secundário, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2013, p. 26, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30137> (acesso 30.09.2016).

¹¹² In CRUZ, Afonso Pires da, *A Exploração de Webrecursos e os debates no ensino da História e da Geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*, Lisboa, FCSH, UNL, 2013, p. 43, <http://hdl.handle.net/10362/11961> (acesso em 15.10.2016).

¹¹³ A Brief Introduction to Omeka: <http://www.chronicle.com/blogs/profhacker/a-brief-introduction-to-omeka/26079> (acesso em 28.09.2017)

¹¹⁴ In *ibidem*.

¹¹⁵ In *ibidem*.

¹¹⁶ In *Teaching with Omeka*: <http://www.chronicle.com/blogs/profhacker/teaching-with-omeka/26078> (acesso em 28.09.2017)

lhes pode ser pedida a interpretação de imagens. Segundo autores como Jeremy Boggs, este é um trabalho que poderá obter melhores resultados se realizado em grupo: “I always advise group projects, regardless of the tool, because most digital humanities work is done so much better in groups than as an individual.”¹¹⁷. Nesta plataforma, os alunos podem criar coleções digitais de imagens, arquivos de som, vídeos e PDF’s, relativos a determinada temática histórica, criando, essencialmente, uma «exposição virtual», que pode e deve ser depois partilhada com a turma ou até com outras pessoas, através das «redes sociais». Ao poder convidar «usuários administrativos» para os seus *sites*, os alunos podem colaborar e criar projetos de grupo. Assim, mesmo que trabalhem individualmente, o hipertexto permite aos alunos conectarem o seu próprio trabalho, com outros realizados pelos colegas.¹¹⁸ É importante ainda salientar que este é um recurso relativamente «novo» e ainda pouco conhecido em Portugal, daí que seja de extrema importância explicar bem aos alunos o seu funcionamento – “As Jeremy notes, you should also «lots of discussion with managing information in Omeka, like how to use Items, Collections, Exhibits»”¹¹⁹ – para que os alunos se sintam mais à vontade com a nova «ferramenta» que lhes é apresentada. É também necessário ter em atenção as questões de direitos de autor, uma vez que a maioria do conteúdo colocado na plataforma já se encontra disponível *online*.

Ainda que seja necessário bastante tempo para preparar esta «coleção» no *Omeka*, é da opinião de quem já as utilizou, como Amanda French and Jeremy Boggs, que vale a pena: “Students can create some impressive projects using this tool and learn a wide variety of skills (digitization, organization, presentation, exhibition, metadata creation) along the way.”¹²⁰

Perante isto, podemos compreender que a utilização desta plataforma é bastante vantajosa, pois fornece um *feedback* do trabalho realizado, uma vez que fica logo disponível *online*, para todos os «usuários» registados poderem ver, potenciando assim um trabalho colaborativo.

¹¹⁷ *In ibidem*.

¹¹⁸ Cf. *Using Omeka for Teachers*: <https://historicalthings.wordpress.com/using-omeka/using-omeka-for-teachers/> (acesso em 19.01.2017)

¹¹⁹ *In Teaching with Omeka*.

¹²⁰ *In ibidem*.

Capítulo II – Objetivos, caracterização da População Amostra e Metodologia.

1. Objetivos

O estudo apresentado neste relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em História, tendo como objetivos elaborar uma análise e reflexão sobre a aplicação de uma estratégia de ensino, as *webquests*, na disciplina de História nos 8º e 9º anos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Para conseguir analisar o contributo das *webquests* no ensino da História, foram elaboradas duas *webquests* de raiz, aplicando-as a duas turmas distintas para poder comparar o resultado da sua potencialidade no processo construção do conhecimento histórico.

Com a aplicação desta estratégia, os objetivos que pretendia alcançar eram: envolver os alunos na metodologia da história, através do tratamento de fontes históricas e historiográficas, desenvolvendo o gosto pela investigação e pelo estudo do passado; contribuir para a construção do conhecimento histórico dos alunos; desenvolver a criatividade e a literacia digital através da utilização das TIC no processo de aprendizagem; e, por último, compreender a pertinência das *webquests* na construção do conhecimento histórico dos alunos.

Durante a prática de ensino nas turmas em questão, sempre que se considerou pertinente, adotou-se estratégias e questionários que permitissem recolher vários dados para a investigação, não só em atividades relacionadas com a estratégia em si (as *webquests*), mas também em atividades que se consideraram pertinentes para o tema do estudo (construtivismo e TIC). No final destas atividades, foi sempre aplicado um questionário aos alunos, para obter dos mesmos a sua opinião sobre o trabalho realizado, avaliando as atividades aplicadas em aula, do ponto de vista do interesse despertado, a pertinência da atividade, o contributo da mesma para a assimilação dos conteúdos letivos e o dinamismo que proporcionaram às aulas.

Os questionários aplicados foram constituídos, essencialmente, por afirmações em que os alunos tinham que colocar um X na resposta que melhor se adequa-se à sua opinião, com pedido de justificação, para poder melhor compreender a sua opinião sobre a estratégia aplicada.

2. Contexto de Implementação

A Prática de Ensino Supervisionada em História decorreu no Colégio Salesianos de Lisboa – Oficinas de São José, em Lisboa.

O professor Jorge Neto foi o orientador cooperante, professor do quadro do Colégio. Esta prática teve início em setembro de 2016 e o seu término a 5 de junho de 2017, com a observação de cerca de 80% das aulas lecionadas pelo orientador cooperante ao longo de todo o ano letivo, e com 41 aulas de 45 minutos lecionadas, a partir de 5 de dezembro de 2016. As turmas em que decorreu a PES foram a turma F do 9º ano e a turma G do 8º ano.

O Colégio Salesianos de Lisboa, conhecido por «Salesianos de Lisboa», tem a sua localização na Praça S. João Bosco, nº 34, em Lisboa, na Freguesia da Estrela. O edifício é composto por três blocos, cujas linhas arquitetónicas não correspondem a um plano unitário. “O bloco central é constituído por dois corpos, ligados mas desarticulados um quanto ao outro no estilo: um construído nos anos 60 do século XX e do lado poente, constitui a igreja, que está ao serviço do estabelecimento e da paróquia de Nossa Senhora dos Prazeres, confiada aos salesianos desde 1964; o outro corpo, do lado nascente, foi construído em inícios do século XX para a nova sede das Oficinas de S. José transferidas para aqui, da Rua do Sacramento à Lapa, em Dezembro de 1905”¹²¹.

O Colégio Salesianos de Lisboa é propriedade da Província Portuguesa da Sociedade Salesiana e, atualmente, ministra o ensino básico e secundário a aproximadamente 2000 alunos, tanto do sexo feminino, como do sexo masculino. Como colégio, começou a funcionar em inícios dos anos 70 do século XX, sendo anteriormente uma escola de artes e ofícios. “A mudança de escola técnico-profissional para estabelecimento do ensino básico e secundário ficou a dever-se à reforma de Veiga Simão, que decretou a unificação do ensino em 1969”¹²².

As instalações do Colégio revelam-se de excelência, sendo que todas as salas de aulas estão equipadas com computador, projetor e quadro interativo. Dispõe ainda de internet em todas as salas e de wifi, ainda que por vezes seja de difícil acesso, existindo ainda uma sala de informática e uma biblioteca, onde também se pode ter acesso ao computador e à internet. Além disto, a escola possui trinta *tablets* para os professores

¹²¹ Informações retiradas do site oficial do Colégio Salesianos de Lisboa. *Salesianos de Lisboa*: <http://www.lisboa.salesianos.pt/> (acesso em 15.09.2017)

¹²² *In ibidem*.

utilizarem em atividades na sala de aula. Outro fator curioso é a existência de duas salas de teatro, essenciais para os alunos expressarem a sua criatividade, sendo Teatro (ou música) uma das opções curriculares.

Este é um Colégio que se destaca não só a nível educacional, mas também pelas variadas iniciativas e atividades extracurriculares «oferecidas» aos alunos, para que estes tenham uma formação mais completa e dinâmica, tanto a nível educacional, como cívico.

3. Amostras

Neste subcapítulo pretende-se realizar uma caracterização das duas turmas lecionadas no decorrer da PES. Conhecer algumas das características das turmas facilitou o estabelecimento de uma boa relação com os alunos e compreender algumas atitudes e resultados na aplicação das atividades. A informação contida neste ponto resulta do tratamento e análise de dados fornecidos pelos respetivos diretores de turma.

3.1. Caracterização da turma G do 8º ano

A turma do 8ºG é constituída por trinta alunos, dezanove rapazes e onze raparigas, todos de nacionalidade portuguesa. Inicialmente a turma tinha apenas vinte e nove alunos (dezoito rapazes e onze raparigas) mas, no segundo período escolar, entrou um aluno transferido de outra turma (Fig. 1). A grande maioria dos alunos tem treze anos, à exceção de dois alunos que têm catorze e quinze anos (Fig. 2)

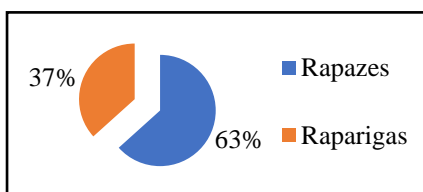


Figura 1 - Género dos discentes (8ºG). Fonte: Relatório de caracterização do 8ºG – dados do Colégio.

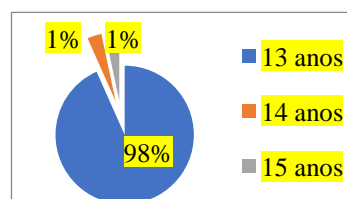


Figura 2 - Idade dos discentes (8ºG) Fonte: Relatório de caracterização do 8ºG – dados do Colégio.

No que diz respeito às habilitações dos pais, cerca de metade são licenciados e um quarto dos pais, aproximadamente, tem mestrado/doutoramento (Fig. 3). Algumas das profissões mais referidas no questionário apresentado aos alunos pelo Colégio foi a de informático(a).

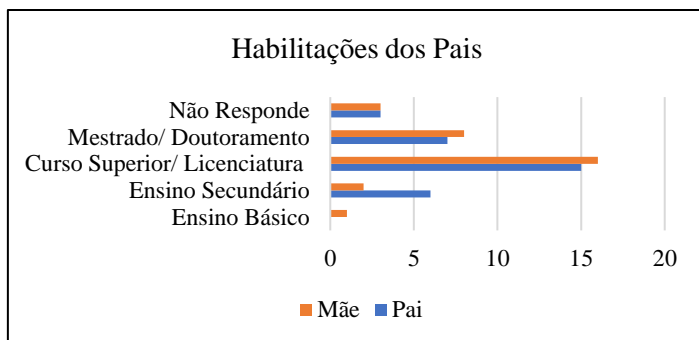


Figura 3 - *Habilitações dos pais*. Fonte: Relatório de caracterização do 8ºG – dados do Colégio.

Todos os discentes afirmam ter boa relação com os seus colegas. Os aspetos que mais agradam os alunos na escola são, essencialmente, a qualidade do ensino/aprendizagem (dezasseis) e a relação com os colegas (treze).

3.2. Caracterização da turma F do 9º ano

A turma do 9ºF é constituída por trinta alunos (Fig. 4), tendo todos os discentes catorze anos (Fig. 5), sendo todos os alunos de nacionalidade portuguesa.

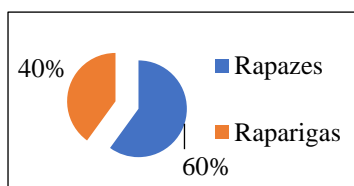


Figura 4 - *Género dos discentes*. Fonte: Caracterização da turma do 9ºF – Dados do Colégio.

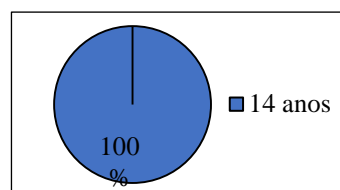


Figura 5 - *Idade dos discentes*. Fonte: Caracterização da turma do 9ºF.

No que diz respeito às habilitações dos pais, cerca de metade são licenciados e um quarto dos pais, aproximadamente, tem mestrado/doutoramento (Fig. 6), ainda que alguns dos discentes não tivessem conseguido referir a habilitação escolar dos pais. Algumas das profissões mais referenciadas foram as gestor(a) e engenheiro(a).

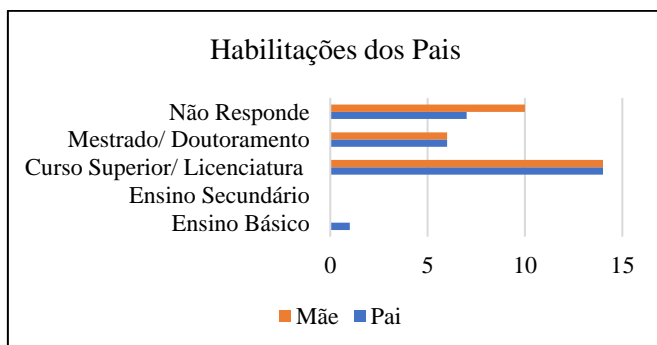


Figura 6 . *Habilitações dos pais*. Fonte: Caracterização da turma do 9º F – Dados do Colégio.

Todos os discentes afirmam ter uma boa relação com os colegas de turma, sendo esse o aspeto que mais lhes agrada na escola, seguido da qualidade do ensino/aprendizagem.

4. Metodologia de implementação da estratégia *Webquest*

Sendo o contributo das *webquests* para a construção do conhecimento histórico, o tema deste estudo, antes de aplicar esta metodologia aos alunos, demonstra-se essencial a aplicação de algumas estratégias iniciais, para compreender o estágio de desenvolvimento dos alunos, os seus gostos, métodos de trabalho e ainda aferir as suas competências, no que diz respeito ao trabalho em grupo e no recurso a equipamentos tecnológicos. Posto isto, antes de iniciar o percurso com as *webquests*, procurou-se aplicar estratégias «semelhantes» nas duas turmas, para ver até que ponto os alunos se sentem à vontade a trabalhar em grupo e com as TIC.

De volta às *webquests*, foi necessário percorrer um percurso antes e depois da mesma, para compreender a aplicabilidade da *webquests*, a construção ou não de conhecimentos por parte dos alunos e a avaliação do trabalho realizado. Para isto recorreu-se aos seguintes métodos: 1) realização de ficha de literacia digital; 2) realização de ficha de conhecimentos prévios; 3) esclarecimento do que é uma *webquest* e como esta é realizada; 4) realização das tarefas propostas pelas *webquests*, em díades; 5) realização de avaliação de ideias à posteriori; 6) realização de ficha de avaliação das *webquests*, passos estes que serão especificados mais adiante.

4.1.Trabalhos de Grupo (9ºF)

No 9ºF aplicou-se um trabalho de grupo sobre as «Especificidades do Nazismo» (Anexo 1), em que os alunos tinham que trabalhar em grupo, procurar informação através dos sites disponibilizados e preparar uma apresentação para os colegas. Os temas trabalhados pelos alunos foram o “Enquadramento das massas”, “Culto do Chefe”, “Polícias Políticas”, “Censura e Propaganda”, “Nacionalismo Económico” e o “Antissemitismo”, recorrendo essencialmente ao sítio digital *United Holocaust Memorial Museum*, recorrendo a outros sites complementares, como sítio digital da *BBC*.

Com a realização desta atividade, deu para compreender que os alunos têm bastante facilidade em trabalhar com a internet e os *tablets*, mas que, ao mesmo tempo,

têm alguma dificuldade em selecionar informação, como afirma M.V. – “Uma das maiores dificuldades foi a Internet, e houve um bocado de confusão, sendo que as páginas dadas tinham a matéria lá mas difícil de encontrar”, resposta de uma aluna à « Ficha Avaliação dos Trabalhos de Grupo» (Anexo 5). Através desta mesma ficha, aferiu-se que 87% dos alunos achou a realização da atividade através do *tablet* interessante (Fig. 6) e a mesma percentagem considerou que a realização do trabalho de grupo permitiu compreender a temática trabalhada e apresentada pelos trabalhos de grupo. Quanto ao nível de dificuldade do trabalho realizado, os alunos parecerem ter uma diferente opinião, mas a maioria (63%) considerou que foi «médio» (Fig. 7).



Figura 7 Gráfico de resposta (Interesse do trabalho).
Fonte: Inquérito de Avaliação dos Trabalhos de Grupo

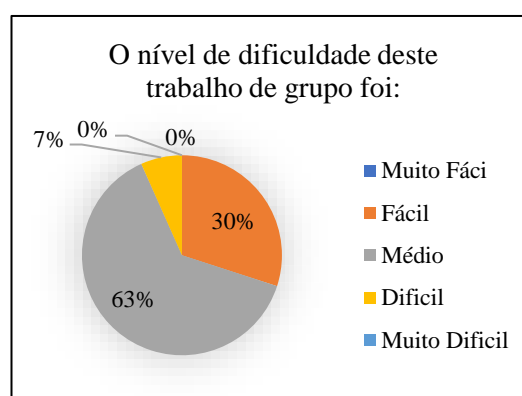


Figura 8 - Gráfico de respostas (dificuldade do trabalho).
Fonte: Inquérito de Avaliação dos Trabalhos de Grupo.

Uma das perguntas mais pertinentes para compreender como correu o trabalho e como desenvolver posteriormente o trabalho com as *webquests* foi a pergunta número 6 do questionário (Anexo 5) - «Quais foram as maiores dificuldades no cumprimento do trabalho de grupo, através dos tablets?», todos os alunos deram respostas semelhantes: C.C – “A conexão à internet foi a única dificuldade”; J.M. – “A maior, e única dificuldade foi a falta de internet na sala de aula, tendo a maior parte do trabalho sido feita em casa”. Através desta questão, foi perceptível que a conexão *wifi* naquela sala tinha falhas, tendo dificultado o trabalho dos alunos, podendo ser um entrave aquando da realização das *webquests*.

Quando questionados sobre como correu o trabalho em grupo, 50% dos alunos referiram que o trabalho correu «bem», enquanto apenas 7% afirmou que foi «pouco satisfatório» e nenhum aluno considerou que o trabalho foi «nada satisfatório» (Fig. 9). Outro fator curioso é que a grande parte dos alunos prefere trabalhar a pares (47%) do que «grande grupo» (27%) ou individualmente (27%) – (Fig. 10).

Quanto à pergunta «Acha pertinente a utilização das TIC para aprender História?», a maioria afirmou que sim (83%): M.P. – “Torna o nosso papel no processo de aprendizagem muito mais ativo e foi-nos dada uma oportunidade de sermos autónomos e ter um ritmo de trabalho próprio”; P.R. – Permite-nos cruzar conhecimentos, de uma forma mais prática e lúdica entre duas disciplinas”. Os restantes alunos (27%) afirmaram que «não»: S.S. – “É mais compreensível ir ao livro em que a matéria está lá toda explicada”; A.L. – “Gosto muito mais quando os professores nos dão a matéria e fazem apontamentos”. Estas respostas levaram-me a concluir que seria viável um trabalho com as *webquests* com estes alunos, pois a grande maioria gostou da dinâmica da aula com os *tablets*. Ao mesmo tempo, pude concluir que parte dos alunos não está habituada a «trabalhar», preferindo que o professor explique e dê apontamentos, estando demasiado habituados a este método de ensino, olhando com desconfiança a novidade, pois gostam de ter a segurança dos «apontamentos», para os poderem decorar quando for a altura do teste. Isto levou-me a crer que estes alunos são bastante passivos no seu processo de aprendizagem, papel que assumem e aprovam, pois não estão habituados a ser eles próprios a construir o seu conhecimento e a refletir sobre os métodos utilizados.

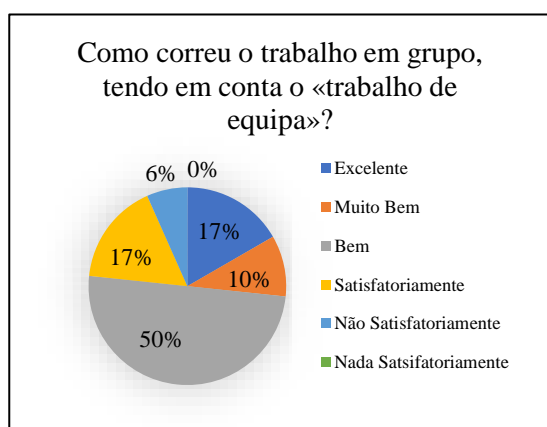


Figura 9 - Gráfico de respostas (trabalho em grupo).
Fonte: Ficha de Avaliação dos Trabalhos de Grupo.

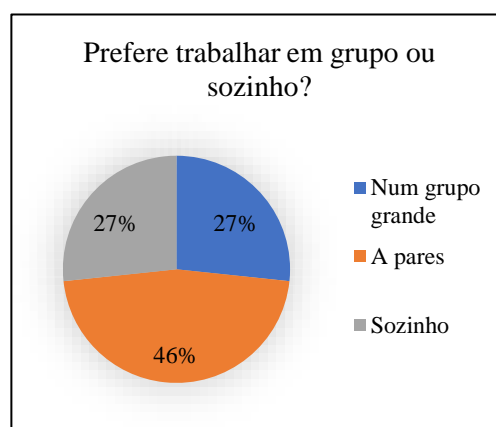


Figura 10 - Gráfico de respostas (grupo ou sozinho?).
Fonte: Ficha de Avaliação dos Trabalhos de Grupo.

4.2. Kahoot (8ºG)

Ao longo do ano letivo, foi-se procurando trabalhar o tratamento de fontes com estes alunos que, ao contrário dos alunos do 9ºF, não estavam tão habituados a trabalhar com estas. Por isto, foi aplicada uma atividade intitulada *Caso Prático «Damião de Góis»* (Anexo 6), para que os alunos desenvolvessem a capacidade de trabalhar com fontes históricas, tratar, selecionar e cruzar informação. Esta atividade não foi avaliada de qualquer forma, tendo sido feita apenas a correção, pois foi apenas uma atividade para os

alunos desenvolverem a capacidade de trabalhar com fontes históricas, mas pelo que foi observável durante as aulas da atividade, a mesma correu bastante bem, tendo os alunos conseguido interpretar as fontes e chegar às conclusões pretendidas.

A outra atividade realizada com os alunos do 8ºG foi a realização de um jogo interativo, em díades, através dos *tablets* do Colégio. Esse jogo foi construído por mim, através da plataforma *Kahoot* onde podemos criar um questionário, com perguntas de escolha múltipla, sobre um determinado tópico. “Created by teachers, students, business-people and social users, they are asked in real-time, to an unlimited number of “players”, creating a social, fun and game-like learning environment”¹²³; é “uma aplicação gratuita disponível online, que faz uso da sua simplicidade de utilização e do fator competição para cativar os alunos.”¹²⁴. Após se registarem na plataforma, os professores podem utilizar esta plataforma para realizar o seu próprio *quizz*, através do link <https://create.kahoot.it>, podendo ainda consultar e utilizar muitos outros *kahoot's* produzidos por outros utilizadores. Esta plataforma torna-se bastante atrativa para os alunos pois, ao mesmo tempo que estão a aprender ou a consolidar conhecimento, divertem-se num ambiente muito mais informal do que o das aulas «tradicionais». Este jogo foi aplicado como atividade de consolidação da matéria lecionada nas aulas anteriores, nomeadamente, o Antigo Regime em Portugal. O questionário era composto por vinte perguntas, tendo quatro respostas de escolha múltipla, Enquanto a pergunta é projetada no quadro digital, os alunos fazem *login* no jogo através de um pin fornecido pelo *Kahoot*, tendo que selecionar nos *tablets*, a pares, a resposta correta para a pergunta projetada (Anexo 9).

A atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que se empenharam na sua realização e demonstraram grande satisfação na sua execução. Estas afirmações são fundamentadas pelo questionário de avaliação da atividade aplicado aos alunos no fim da atividade. 90% da turma afirmou que gostou Da realização da atividade (Fig. 11), sendo que a mesma percentagem afirmou que a atividade os ajudou a consolidar os conhecimentos adquiridos previamente, afirmando ainda que a realização da atividade foi fácil, nível 4 numa escala de 1 a 5 (Fig.12).

¹²³ In *Kahoot!*: <http://blog.getkahoot.com/post/58906886260/what-is-a-kahoot> (acesso em 01.10.2017).

¹²⁴ In *Ferramentas Educativas*: <http://ferramentaseducativas.com/index.php/aplicacoes/online/112-kahoot-ensina-conteudos-de-uma-forma-divertida-e-a-jogar> (acesso em 30.10.2017).

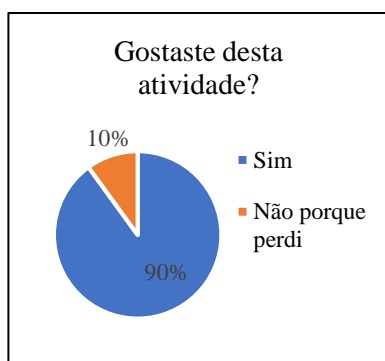


Figura 11 - Gráfico de respostas (gosto pela atividade). Fonte: Avaliação de Kahoot.

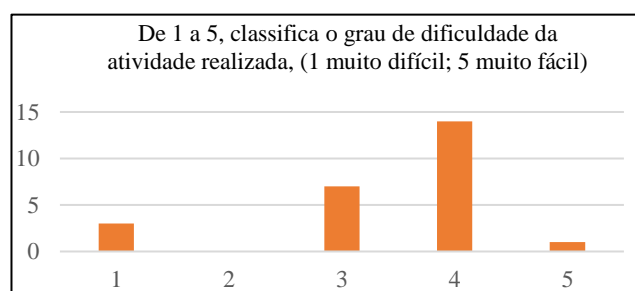


Figura 12 - Gráfico de respostas (grau de dificuldade). Fonte: Avaliação de Kahoot.

Com esta atividade foi ainda possível aferir a preferência dos alunos no que toca à realização de atividades e trabalhos, sendo que 88% dos alunos prefere trabalhar a pares, 12% em grande grupo e nenhum dos alunos prefere trabalhar sozinho (Fig. 13). Outra das questões era se os alunos consideravam a utilização dos tablets em sala de aula interessante e gostariam de realizar atividades semelhantes, ao que 84,5% dos alunos respondeu que sim (Fig. 14).

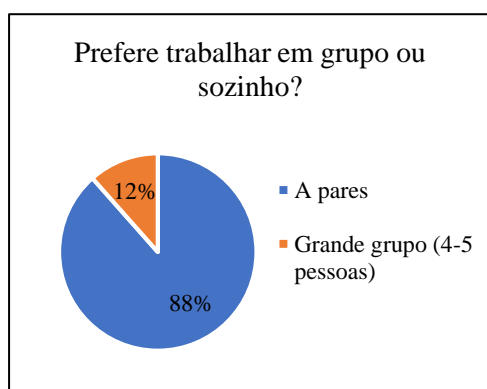


Figura 13 - Gráfico de resposta (preferência de trabalho). Fonte: Avaliação de Kahoot.



Figura 14 - Gráfico de respostas (interesse em atividades com tablets). Fonte: Avaliação de Kahoot.

Através das respostas de escolha livre à pergunta « Acha pertinente a utilização das TIC para aprender História? Justifica a tua resposta. », foi possível compreender que esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que se divertiram bastante e que gostavam de voltar a realizar atividades deste género: P.B. – “Penso que é importante devido ao facto de ser uma atividade interativa que relaciona aprendizagem de história com diversão.”; M.N. – “Sim, pois ao estarmos a fazer jogos no tablet estamos a aprender e estamos mais atentos e faz recordar a matéria. Também estivemos mais concentrados e

em silêncio! Foi sem dúvida uma experiência engraçada e foi uma aula bastante divertida.”; M.C. – “Sim, porque como somos adolescentes estamos habitados a trabalhar com a internet e se as aulas fossem mais na internet nós iríamos estar mais interessados na matéria.”.

Com a realização destas atividades, foi possível compreender que os alunos, tanto de uma, como de outra turma, estão habituados a trabalhar com os *tablets* e com a internet, tendo sido perceptível, desde logo, que existia um maior interesse por parte dos alunos do 8º ano na realização de atividades nos *tablets* e na internet.

4.3. Fichas de Literacia Digital

Antes de iniciar a atividade com as *webquests*, ainda que já tenham sido realizadas atividades com recursos à internet e aos *tablets* com ambas as turmas, considerou-se pertinente a aplicação de formulários de literacia digital em ambas as turmas (Anexo 11).

4.3.1. Fichas de Literacia Digital (9ºF)

O dia 11 de maio de 2017 marca o início da realização da atividade com a *webquest* «A Revolução dos Cravos», pois foi quando foi aplicada à turma do 9ºF a Ficha de Literacia Digital (Anexo 12), essencial para aferir o nível de «à vontade» que os alunos têm com as TIC.

O preenchimento destes inquéritos foi a primeira tarefa realizada na aula. Através da análise das suas respostas, foi possível concluir que os discentes estão habituados a trabalhar com o computador (Fig. 15), sendo que apenas um dos discente afirma que não utiliza o computador em casa. 47% dos discente afirma que utiliza o computador três a cinco vezes por semana (Fig.16).



Figura 15 - Gráfico respostas pergunta 1 (9°F).
Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

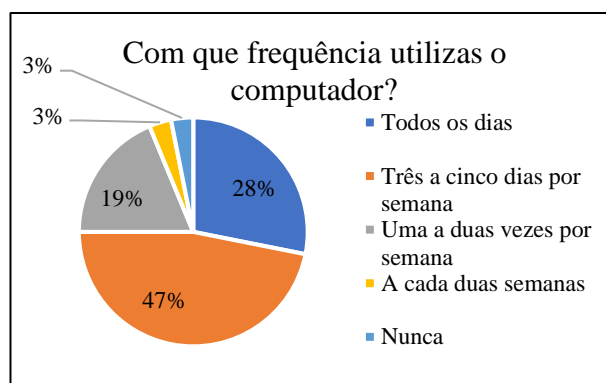


Figura 16 - Gráfico respostas pergunta 3 (9°F). Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

Apesar de nem todos os alunos acederam ao computador frequentemente, a grande maioria (88%) afirma que, quando se trata de aceder à internet, fá-lo diariamente (Fig. 17), sendo as atividades mais realizadas pelos discentes navegar/pesquisar na internet, redes sociais e Office, podendo afirmar-se que os discentes utilizam o computador para atividades escolares, lúdicas e de lazer (Fig. 18).

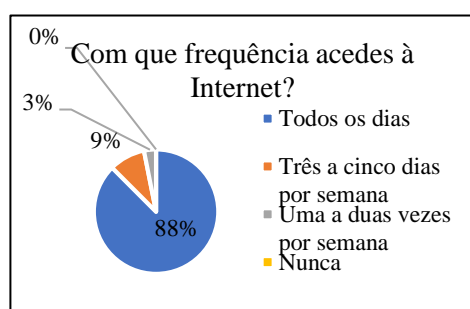


Figura 17 - Gráfico resposta pergunta 3. Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

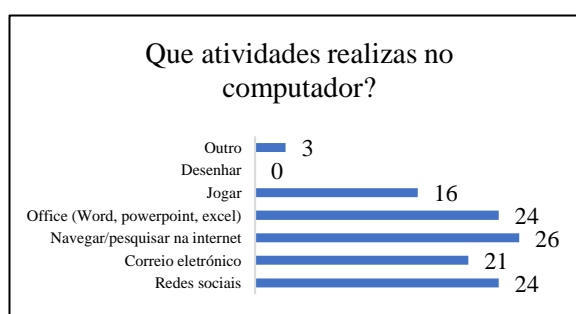


Figura 18 - Gráfico resposta pergunta 5. Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

Quando questionados sobre se consideram possível aprender História através do computador e de informação disponível nos sítios digitais, 97% dos alunos afirma que sim (Fig. 19), afirmando ainda que consideram interessante a utilização de ferramentas digitais em sala de aula. Por último, os alunos são questionados se sabem o que é uma *webquest*, ao que mais de metade da turma respondeu negativamente (Fig. 20).

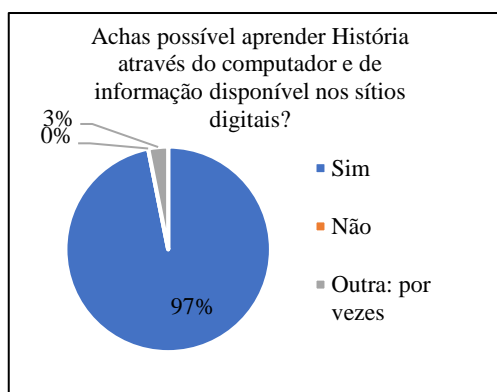


Figura 19 - Gráfico resposta pergunta 7. Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

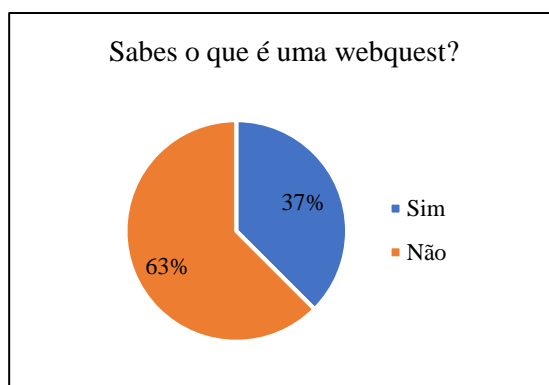


Figura 20 - Gráfico de resposta à pergunta 9. Fonte: Ficha de Literacia Digital (9°F).

4.3.2. Ficha de Literacia Digital (8°G)

A 22 de maio de 2017 iniciou-se a atividade com a *webquest* «Revolução Francesa», aquando da aplicação, ao 8°G, da Ficha de Literacia Digital (Anexo 13).

O preenchimento destes inquéritos foi a primeira tarefa realizada na aula. Através da análise das suas respostas, foi possível concluir que os discentes estão habituados a trabalhar com o computador, sendo que apenas um dos discente afirma que não utiliza o computador em casa (Fig.21). Quanto à sua utilização, 86% dos discente afirma que utiliza o computador todos os dias (Fig.22) e 100% dos alunos refere que acede à internet diariamente (Fig. 23), sendo as suas atividades mais recorrentes as redes sociais, navegar/pesquisar na internet, seguido das ferramentas do Office (Fig.24).

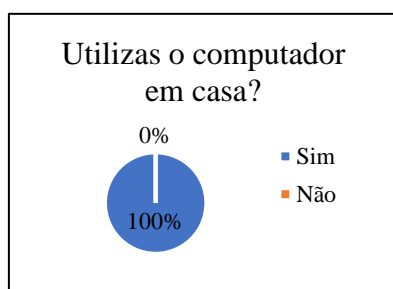


Figura 21 - Gráfico resposta pergunta 1. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8°G).

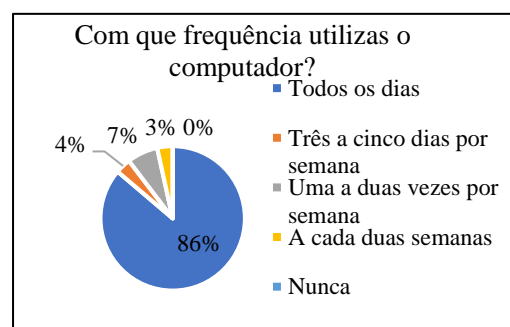


Figura 22 - Gráfico resposta pergunta 2. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8°G).

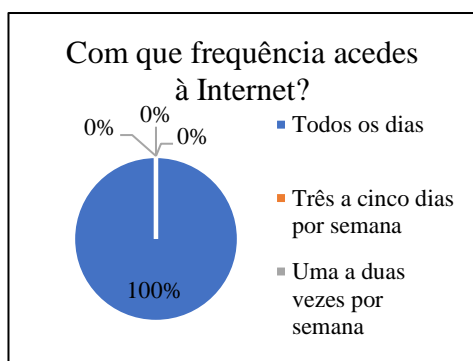


Figura 23 - Gráfico resposta pergunta 3. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8ºG).

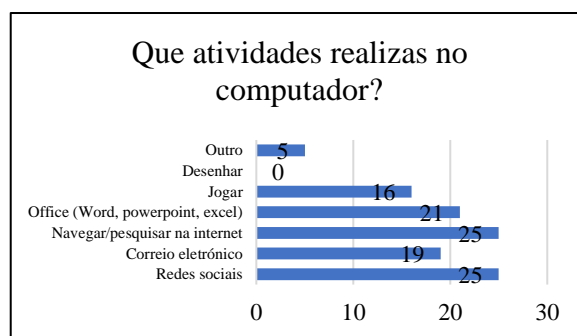


Figura 24 - Gráfico resposta pergunta 5. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8ºG).

Quando questionados sobre se consideram possível aprender História através do computador e de informação disponível nos sítios digitais, 100% dos alunos afirma que sim (Fig. 19), afirmando ainda que consideram interessante a utilização de ferramentas digitais em sala de aula. Por último, os alunos são questionados se sabem o que é uma *webquest*, ao que mais de metade da turma respondeu negativamente (Fig. 20).

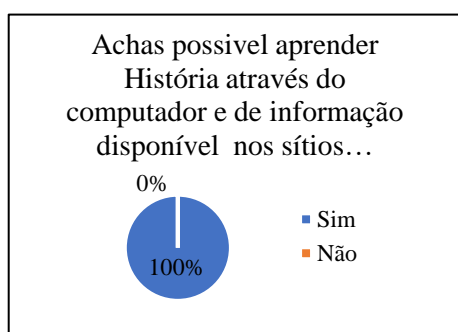


Figura 25 - Gráfico resposta pergunta 7. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8ºG).

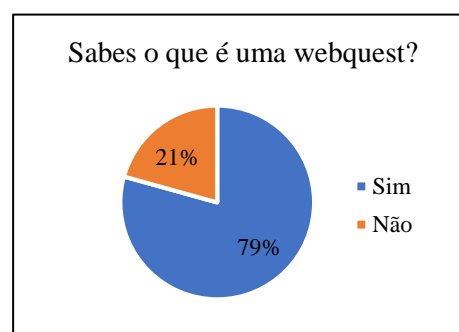


Figura 26 - Gráfico resposta pergunta 9. Fonte: Ficha de Literacia Digital (8ºG).

Capítulo III – Aplicação das *webquests* e análise de resultados

1. Aplicação das *webquests* às turmas do 9ºF e do 8ºG

Para iniciar a atividade *webquest* com os alunos, tanto do 9ºF, como do 8ºG, foi necessário explicar aos alunos o que era uma *webquest*, o que era o *Omeka* e como trabalhar com esta ferramenta. Para isto, no mesmo dia em que os alunos realizaram a Ficha de Literacia Digital (Anexos 12 e 13), foi-lhes apresentado um PowerPoint a explicar, passo a passo, a atividade que lhes estava a ser proposta.

Como já referido anteriormente, uma *webquest* é composta por Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação, Conclusão e Ajuda. Como o *Omeka* é uma plataforma para criar uma galeria digital, foram criados dois novos itens no menu: Explorar Itens e Explorar Coleções, em ambas as *webquests* (8º e 9º ano).

1.1. *Webquest* «A Revolução dos Cravos»¹²⁵

A *webquest* «A Revolução dos Cravos» foi concebida por mim para serem os alunos do 9ºF a trabalharem a Unidade *Portugal, do autoritarismo à democracia* e o subtema *Os efeitos da «nova ordem mundial» do pós-guerra em Portugal* durante quatro tempos letivos de 45 minutos.

Inicialmente, foi aplicada uma Ficha de Conhecimentos Prévios aos alunos (Anexo 14), para aferir o nível de conhecimentos que os discentes possuíam sobre a temática a ser trabalhada, para depois repetiram a mesma ficha no final do processo, para compreender até que ponto houve, de facto, uma evolução dos conhecimentos. Este foi um ponto bastante negativo. Os alunos, ao verem uma ficha, ficaram bastante agitados, tendo sido difícil controlar a agitação, sendo que os resultados obtidos acabaram por não ter a relevância pretendida, uma vez que muitos alunos, apesar de ter sido frisado que a ficha era individual, acabaram por fazer em conjunto com outros colegas. Realizada esta ficha, o próximo passo era o trabalho em si.

Na página inicial da *Webquest* «Revolução dos Cravos» encontramos a *Introdução* (Anexo 16), onde o tema é apresentado, informando sucintamente os discentes sobre o acontecimento que vão tratar, informando-os ainda que vão trabalhar «em equipa» (pares formados pelo Professor Cooperante) para que consigam compreender o 25 de Abril de

¹²⁵ A *Revolução dos Cravos*: <http://revolucaodoscravos1974.omeka.net/> (acesso em 01.10.2017)

1974 e o seu contexto nacional e internacional, informando ainda que para conseguirem realizar o trabalho, devem seguir para a Tarefa, através da hiperligação Tarefa, ou da barra de menu.

Na *Tarefa* (Anexo 19), os discentes encontram o que se pretende que façam, sendo convidados a criar uma «galeria virtual», na qual, existirão cinco coleções, cada uma com três artigos, para se poderem observar várias perspetivas de um mesmo tema, ou seja, cada três pares iriam tratar o mesmo tema. Os temas propostos foram escolhidos de acordo com as Metas Curriculares, sendo os seguintes: 1. Guerra Colonial e suas consequências; 2. Emigração nos anos 60 e 70; 3. «Primavera Marcelista»; 4. «25 de Abril de 1974»; 5. Processo de descolonização. Na mesma página, os alunos são encaminhados através de uma hiperligação para o *Processo* (Anexo 20), para saberem os próximos passos: 1. Formar grupos de dois elementos; 2. Explorar os recursos disponíveis, relativos ao tema de trabalho; 3. Ler, recolher e selecionar informação adequada à realização do trabalho; 4. Debater em grupo a informação recolhida e organizá-la para realização de artigo relativo ao tema, com ilustração (fotografias e outras imagens disponíveis nos recursos). No que diz respeito à apresentação, é indicado que o artigo deverá ser postado na coleção correspondente ao tema do trabalho, indicando a data máximo para o fazer e indicando aos discentes que devem ler o trabalho dos colegas, pois todos são muito importantes para compreender a temática trabalhada. Ainda nesta página, os discentes são reencaminhados, através de uma hiperligação para os *Recursos* (Anexo 20), onde encontram os sites com informações fidedignas para poderem trabalhar, organizados por temas e incluindo «Outros recursos» com imagens, cronologias e outros.

Na parte *Explorar Recursos* (Anexo 21) é onde se encontram as coleções que os alunos construíram, de acordo com a temática trabalhada. A *Avaliação* (Anexo 21) apresentada os critérios de avaliação, a *Conclusão* (Anexo 21), dá os parabéns aos discentes por terem concluído os seus trabalhos, estimulando-os a continuar a investigar o tema e na *Ajuda* (Anexo 21), é lembrado o que é uma *webquest* e são dados os contatos da professora, caso os alunos tenham alguma dúvida.

Esta atividade foi bem recebida pelos alunos, mas em termos práticos, acabou por não correr como pretendido. A já referida falta de internet na sala foi um dos grandes problemas (apesar de o site já ter sido testado naquela sala e nos *tablets* que os alunos iriam trabalhar, tendo funcionado corretamente). Isto acabou por gerar grande confusão, acabando os alunos por andar pela sala e até pelos corredores para tentar apanhar internet.

Outro problema causado pela falta de internet, foi um dos grupos ter perdido o trabalho que já tinha realizado, porque começaram logo a escrever no *Omeka*. Ainda assim, todos os alunos concluíram o trabalho com sucesso, acabando por realizar trabalhos bastante interessantes (Anexo 22).

Ainda que a Ficha de Conhecimentos Prévios não tenha corrido da melhor forma, ao realizarem a Ficha de Conhecimentos *à posteriori* (igual à anterior), houve uma grande melhoria dos resultados, tendo sido muito mais calmo o ambiente de realização desta ficha do que da primeira, tendo a primeira ficha tido uma média de 56,45% e a segunda, 81%, incluindo dois 100%.

Através dos questionários de avaliação da atividade (Anexo 23), foi possível perceber que a grande maioria da turma (89%) gostou da atividade realizada (Fig. 27), como afirma por exemplo o discente C.P. – “Porque exige pesquisa e ajuda a aprofundar os nossos conhecimentos”. No que diz respeito à aquisição de conhecimentos, apenas 57% dos alunos afirmou que conseguiu compreender toda a temática (Fig. 28), ressaltando aqui o facto de os alunos estarem muito habituados a um método de ensino e, ao terem que trabalhar e ler o trabalho dos outros, foi algo que não estavam habituados e, portanto, ficaram-se pelo seu trabalho. Isto é compreensível, por exemplo, pela resposta do discente J.M. – “Prefiro ter um professor a explicar a matéria”.



Figura 27 - Avaliação da webquest (Pergunta 1). Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (9°F).

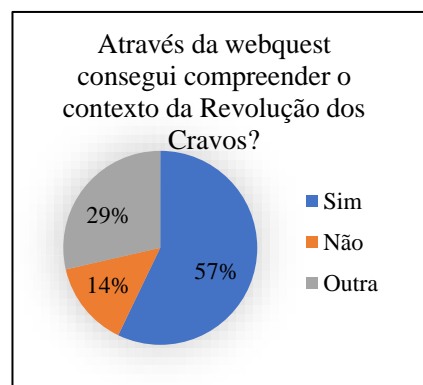


Figura 28 - Avaliação da webquest (pergunta 3). Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (9°F).

Quanto ao nível de dificuldade da atividade, para 54% dos discente foi «normal», sendo que nenhum considerou a atividade muito fácil, nem muito difícil (Fig. 29). 68% dos alunos afirma que as tarefas propostas pela *webquest* lhes permitiram trabalhar ao seu ritmo e os motivaram a aprender mais sobre a Revolução dos Cravos (Fig. 30). À pergunta «Quais foram as maiores dificuldades que sentiste na resolução da *webquest*», quase

todos os alunos responderam o difícil acesso à Internet e à pergunta «O que mais gostaste na realização deste trabalho?» foi o facto de poderem ter utilizado os *tablets* e terem trabalho a pares. Quando questionados sobre se queriam acrescentar algum comentário, poucos alunos o fizeram, referindo apenas que gostavam de ter escolhido o seu par e que podia ter corrido melhor se a Internet funcionasse corretamente.

Todos os trabalhos foram avaliados segundo parâmetros definidos anteriormente (Anexo 24) , tendo os resultados sido todos positivos, sendo a média de 77,47%.

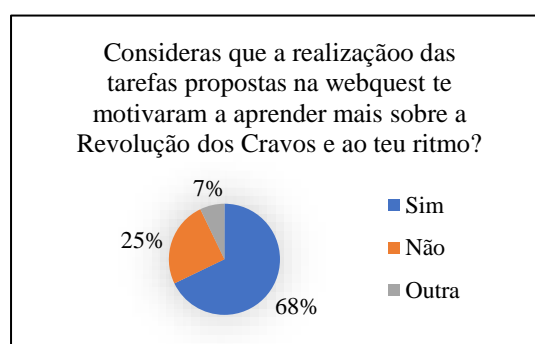
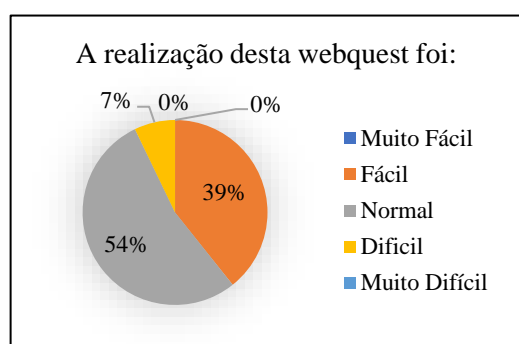


Figura 29 - Avaliação da webquest (Pergunta 4).
Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (9°F).

Figura 30 - Avaliação da webquest (Pergunta 9).
Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (9°F).

No geral, foi uma atividade que correu bem e que despertou interesse aos alunos mas que, com melhor acesso à internet e outros elementos que aprofundarei nas Considerações Finais, a atividade poderia ter corrido melhor.

1.2. Webquest «Revolução Francesa»¹²⁶

A *webquest* «Revolução Francesa» foi idealizada para os alunos do 8ºG trabalharem, durante quatro tempos letivos de 45 minutos, a unidade *Revoluções e estados liberais conservadores*; subtema: *A Revolução Americana e a Revolução Francesa*. Um aspeto interessante é que estes alunos tinham ido, em março do presente ano letivo, a uma visita de estudo às Linhas de Torres, onde aprenderam sobre a Revolução e as Invasões Francesas e, em particular, sobre as Linhas de Torres, servindo esta atividade também como consolidação e aprofundamento de conhecimentos de uma matéria com a qual já tinham tido algum contacto (Anexo 25).

¹²⁶ Revolução Francesa: <https://revolucaofrancesa.omeka.net/> (acesso em 01.10.2017).

Tal como no 9ºF, foi aplicada uma Ficha de Conhecimentos Prévios aos alunos (Anexo 26), para aferir o nível de conhecimentos que os discentes possuíam sobre a unidade em estudo, repetindo depois a mesma ficha no final do processo, para compreender se houve uma efetiva aquisição de conhecimentos, construídos pelos alunos. Ao contrário do que aconteceu na outra turma, a aplicação desta ficha no 8º ano correu bastante bem. Os alunos ficaram calmos, pois compreenderam que era apenas uma ficha de «diagnóstico». Concluída a ficha, seguiu-se para o trabalho com a *webquest*.

Na página inicial da *Webquest* «A Revolução Francesa» encontramos a *Introdução* (Anexo 30), onde o tema é apresentado, informando sucintamente os discentes sobre o acontecimento que vão tratar e como é que o vão fazer, neste caso, a pares, formados pelo Professor Cooperante. Os alunos são convidados a saber mais sobre a Revolução Francesa, clicando na hiperligação para a *Tarefa* (Anexo 31), onde os discentes encontram o que se pretende que façam, sendo convidados a criar uma «galeria virtual», na qual, existirão cinco coleções, cada uma com três artigos, para se poderem observar várias perspetivas de um mesmo tema, ou seja, cada três pares iriam tratar o mesmo tema. Os temas propostos foram escolhidos de acordo com as Metas Curriculares, sendo os seguintes: 1. Antecedentes da Revolução Francesa; 2. A Tomada da Bastilha; 3. Etapas da Revolução Francesa; 4. Invasões Francesas; 5. O fim do Império. Nesta mesma página, são convidados a seguir para o *Processo* (Anexo 32), para saberem como realizar o trabalho, que é igual ao da *webquest* do 9ºF.

A página seguinte é onde os alunos encontram os discentes são reencaminhados, através de uma hiperligação para os *Recursos* (Anexo 32), onde encontram sites fidedignos para poderem trabalhar, organizados por tema, incluindo ainda uma secção com «Outros recursos» (imagens e cronologia).

A restante estrutura da *webquest*, segue o formato da utilizada no 9ºF (ver pág. 42), com *Explorar Temas* (Anexo 32), *Avaliação* (Anexo 33), *Conclusão* (Anexo 33) e *Ajuda* (Anexo 33).

Esta atividade correu bastante melhor com esta turma. São alunos mais calmos e concentrados, que gostam muito de trabalhar com as TIC. Além disso, a internet nesta sala funciona bastante melhor do que na sala do 9ºF, pelo que não houve nenhum problema. Estes alunos dedicaram-se bastante ao trabalho, estando sempre a pedir auxílio para conseguirem fazer um bom trabalho, acabando por realizarem trabalhos bastante interessantes (Anexo 34).

Como a Ficha de Conhecimentos Prévios tinha corrido bastante bem, os resultados obtidos são bastante mais credíveis do que na turma do 9ºF, sendo que houve, de facto, uma evolução dos conhecimentos, uma vez que a média da Ficha de Conhecimentos Prévios foi de 39,61% e da Ficha de Conhecimento *à posteriori*, 72,13%.

Através dos questionários de avaliação da atividade (Anexo 23), 95% dos alunos afirma que gostou/achou interessante a atividade realizada com os *tablets*, porque, por exemplo, “nos motiva a trabalhar mais, pois é algo inovador” (M.G.), porque “utilizámos um meio eletrónico para o estudo da matéria” (T.L.) ou ainda porque “foram aulas diferentes e mais divertidas, pois as outras são um pouco aborrecidas, pois a matéria é muita”. (P.B.), sendo que nenhum dos alunos afirmou que não gostou (Fig. 31). Quanto à aquisição de conhecimentos, 86% dos alunos afirmou que conseguiu compreender toda a temática (Fig. 32) e nenhum aluno referiu que não, muitos ressaltando que o facto de terem procurado e tratado a informação lhes permitiu compreender a matéria e, ao terem lido o trabalho dos colegas, juntamente com a síntese feita no final da atividade, conseguiram compreender a temática.

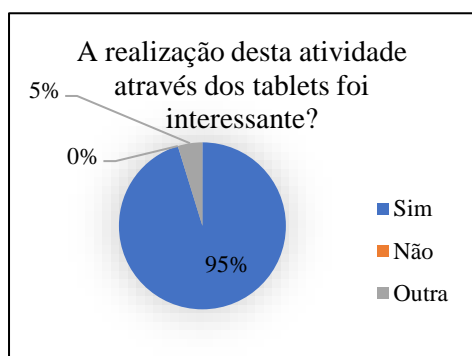


Figura 31 - Avaliação da webquest (Pergunta 1). Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (8ºG).

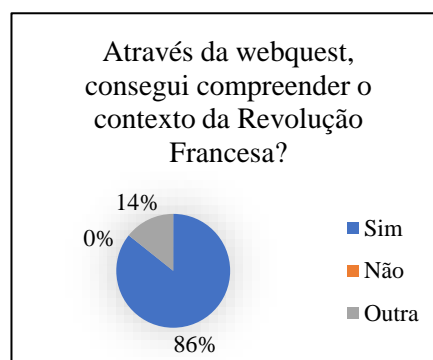


Figura 32 - Avaliação da webquest (Pergunta 3). Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (8ºG).

Quanto ao nível de dificuldade da atividade, para 57% dos discente foi «normal», para 29% dos alunos foi «fácil», para 9% dos alunos foi «muito fácil» e para 5% foi «difícil», sendo que nenhum considerou a atividade muito difícil (Fig. 33). 68% dos alunos afirma que as tarefas propostas pela *webquest* lhes permitiram trabalhar ao seu ritmo e os motivaram a aprender mais sobre a Revolução dos Cravos (Fig. 30). À pergunta «Quais foram as maiores dificuldades que sentiste na resolução da *webquest*», as respostas foram, no geral “Nada”, “Não houve aspetos negativos” e uma minoria respondeu que era ter que resumir toda a informação disponível. Já o que mais gostaram,

os alunos referem que foi trabalhar a pares, procurar imagens, utilizar os tablets e a dinâmica da aula.

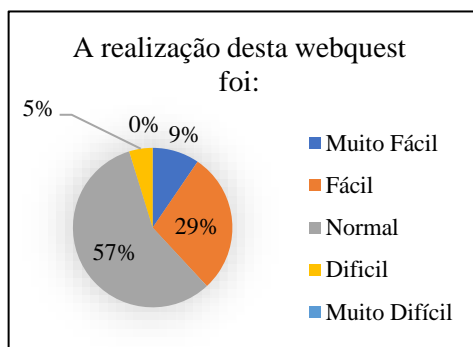


Figura 33 - Avaliação da webquest (Pergunta 4).
Fonte: Ficha de Avaliação da webquest (9°F).

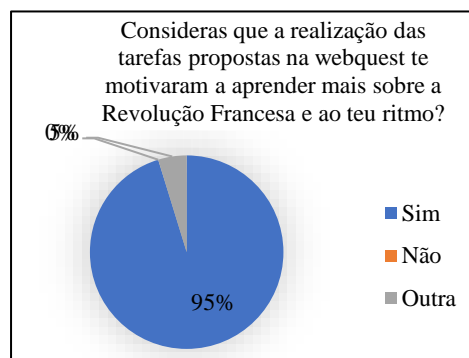


Figura 34 - Avaliação da webquest (Pergunta 9). Fonte:
Ficha de Avaliação da webquest (8°G).

Quando questionados sobre se queriam acrescentar algum comentário, estes alunos foram muito mais participativos do que os da turma do 9º ano, fazendo alguns dos seguintes comentários: “Esta tarefa foi desafiante e muito bem sucedida do ponto de vista pedagógico, pois tornou-se uma atividade simples e interessante, que levou os alunos a aprender, mesmo sem se aperceberem, através da pesquisa de informações e formação do trabalho. Gostei muito desta atividade e acho que se devia repetir.” (C.M.); “Acho que as *webquests* deviam ser usadas em todas as disciplinas para fomentar o interesse dos alunos” (M.L.); “Espero que continuemos a trabalhar na *webquest* pois foi uma experiência diferente” (C.R.). Todos os trabalhos foram avaliados segundo uma tabela com parâmetros definidos anteriormente (Anexo 24), tendo os resultados sido todos positivos, com uma média de 79,26%.

A *webquest*, com a turma do 8ºG foi uma atividade bastante positiva, que despertou interesse aos alunos e que os entusiasmou bastante, pois são alunos que gostam bastante de utilizar as TIC, sendo de consenso geral que gostavam de repetir as atividades e que deviam utilizar, neste caso, os *tablets* mais vezes.

É curioso perceber como a mesma atividade, no mesmo meio escolar, com alunos que, em termos de classificações são bastante semelhantes, teve resultados e formas de aplicação tão díspares uma da outra. Embora a avaliação da *webquest* no 9°F seja positiva, não foi tão positiva como no 8ºG, tanto a nível de empenho dos alunos, como de gestão e organização do espaço e do trabalho em sala de aula. Claro que o 9°F teve mais condicionantes, como o fraco acesso à internet na sala, tendo que ir inclusive ao exterior

para terem acesso à mesma, dificultando a realização das tarefas propostas. Prova disso, é o facto de um dos grupos ter que refazer o seu trabalho, porque, ao perderem a ligação à internet, perderam o trabalho já realizado. Acho que esta foi a grande causa para o trabalho desenvolvido com o 9ºF, ter sido mais confuso; a este fator acresce a questão de os alunos estarem no último ano do ensino básico e quererem alcançar bons resultados, pelo que alguns prefeririam que a matéria tivesse sido lecionada como sempre foram habituados. Apesar disso, a grande maioria empenhou-se e apresentou trabalhos espetaculares, com ótimos resultados. No 8ºG, não houve qualquer problema com a internet nem com qualquer trabalho perdido mas, na minha opinião, isso também aconteceu porque os alunos do 8ºG foram mais metodológicos e organizados que os do 9ºF, pois começaram logo a trabalhar na plataforma onde iam disponibilizar o trabalho *online* (*Omeka*), guardando cuidadosamente todos os avanços que iam fazendo nos trabalhos. Em termos de comportamento na sala de aula, foi bastante mais caótico no 9ºF, devido também a todas as condicionantes já referidas. Pelo contrário, no 8ºG, apesar da grande maioria ser mais nova do que no 9ºF, o comportamento foi digno de sala de aula, aplicando-se na realização das tarefas, de forma organizada, pedindo auxílio de forma ordeira quando precisavam.

Como referido no subcapítulo das Fichas de Literacia Digital (pp. 36-39), os alunos de ambas as turmas já se encontravam bastante habituados a trabalhar com o computador, os *tablets* e a internet em casa para fins educativos, mas em termos de aplicação na aula, o trabalho desenvolvido correu bastante melhor na turma do 8ºG.

No 9º F, comparando o trabalho de grupo com a *webquest*, posso afirmar que o trabalho de grupo decorreu de forma mais ordeira do que a *webquest*, mas em termos de aquisição de conhecimentos e de interesse dos alunos pelo trabalho a desenvolver, a *webquest* foi muito mais positiva, tendo alunos bastante entusiasmados com a criação da plataforma *online*, procurando imensas imagens para ilustrarem o seu tema. No 8ºG, as estratégias aplicadas não são comparáveis, uma vez que a primeira, *Kahoot*, serviu como consolidação dos conhecimentos já previamente adquiridos, enquanto a *webquest* foi uma estratégia para «lecionar» um conteúdo programático, com o qual os alunos ainda pouco contacto tinham tido. Apesar disto, ambas as atividades foram bastante bem aceites pelos alunos, que sempre se dedicaram ao máximo e aceitaram todas as minhas propostas.

No geral, o balanço é bastante positivo e todas as estratégias aplicadas tiveram bons resultados, obtendo um bom *feedback* por parte da grande maioria dos alunos.

Considerações Finais

Este relatório foi o resultado da implementação de um projeto de investigação na PES, particularmente sobre o contributo das *webquests* para a construção do conhecimento histórico.

Várias são as considerações e as conclusões que se podem retirar de todo o percurso feito ao longo do ano letivo de 2016/2017 e de toda a bibliografia lida. De uma forma em geral, o trabalho desenvolvido durante a PES e as experiências efetuadas no âmbito deste relatório foram bastante positivas, tendo sido essencial o contributo e colaboração do professor cooperante, que aceitou todas as minhas ideias, dando bons conselhos e contributos para as melhorar e, ainda, a colaboração dos alunos, tanto do 8ºG como do 9ºF, que aceitaram todas as minhas sugestões e as realizaram, procurando sempre auxiliar-me.

Umas das principais conclusões que retiro de todo este processo é que, de facto, as TIC são uma mais valia no processo de ensino-aprendizagem e que podemos afirmar que as TIC e, em especial, as *webquests*, contribuem para a construção do conhecimento histórico, comprovado pelas Fichas de Conhecimentos Prévios e *à posteriori* e pelos inquéritos de Avaliação das *Webquests* aplicadas aos alunos do 8ºG e do 9ºF. Mas é preciso aprofundar um pouco mais esta questão, pois no decorrer deste estágio compreendi que não basta entregar os *tablets* aos alunos e entregar um trabalho para estes fazerem. As questões vão muito mais além, pois são velhos hábitos que são imperativos mudar. Em primeiro lugar, não basta ter computador ou *tablets* nas escolas. Para que os haja, é imperativo que estes funcionem corretamente, para não acontecerem situações como aconteceram com o 9ºF, em que os alunos não conseguiam trabalhar corretamente, devido às constantes falhas de Internet. Além disto, não basta, por exemplo, fazer os alunos trabalharem com estes recursos apenas no 9º ano. Os alunos não estão habituados a estes métodos, pelo que alguns sentem falta da facilidade que é o professor “dar apontamentos”, que depois é só decorar para o teste. Não! É importante que os alunos de hoje em dia desenvolvam capacidades cognitivas que os levem a pensar e a fazer as suas construções mentais. É importante começar-se, desde o início da vida escolar dos alunos, a habituá-los a trabalhar e a ajudá-los a “(...) iniciar ou melhorar as suas competências e

conhecimentos nesta área [das TIC], desenvolver atitudes positivas face ao computador e à Internet e diminuir a ansiedade face ao seu uso e aprendizagem.”¹²⁷.

Outra questão é o facto de o sistema de ensino atual não estar preparado para uma verdadeira introdução das TIC no ensino. Vivemos num sistema em que a frase que mais se ouve é «temos que cumprir o programa». Isto não permite, em primeiro lugar, a aplicação de muitas estratégias como as *webquests*, pois são métodos que demoram algum tempo a serem construídos, como a serem desenvolvidos pelos alunos (nunca menos de 4 tempos letivos de 45 min) e, em segundo, não permite um ensino mais focado às especificidades de cada aluno que, como já referi no capítulo I deste relatório, têm o seu ritmo de aprendizagem, adaptando-se melhor a determinadas estratégias, tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento e o meio que o envolve. Mesmo assim, a PES permitiu-me concluir que o meio de facto influencia, mas a aquisição de conhecimentos ultrapassa esse aspeto. O Colégio onde a PES decorreu abarca um conjunto de estudante de classe média-alta/alta, pelo que todos os alunos têm bastante facilidade de acesso às TIC mas o mesmo não significou que todos tenham conseguido adquirir os conhecimentos ao mesmo ritmo, existindo uma grande diferença entre a turma do 9ºF, onde a atividade correu bem, mas parte dos alunos não conseguiu adquirir o conhecimento pretendido, afirmando que gosta mais do «tradicional» método de ensino, enquanto que no 8ºG, todos os alunos afirmaram que conseguiram adquirir os conhecimentos ao seu ritmo, preferindo aulas mais interativas, com recurso aos *tablets*, por exemplo. “Como vemos não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos. É ainda necessário refletir sobre o que a torna efetiva e modificar a organização dos espaços e das atividades curriculares de modo a que estas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo”¹²⁸.

De forma geral, o balanço da realização das atividades referidas anteriormente com os alunos, é bastante positivo, tendo a grande maioria da amostra de 60 alunos ter gostado das atividades e ter adquirido os conhecimentos pretendidos com as mesmas, considerando que foram atividades bastante inovadores e que permitem aprender História de uma forma mais divertida, como afirma, por exemplo, o discente P.B.: “A Daniela é

127 In MIRANDA, Guilhermina Lobato, “Limites e possibilidades das TIC na educação” in *Revista de Ciências da Educação*, n.º3, Lisboa, Sísifo, 2007, pp. 41-50, disponível em <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf> (acesso em 06.06.2017), p. 43.

128 *Idem*, p. 47.

uma ótima professora, não é nada aborrecida, tem ideias inovadoras e sabe fazer com que as aulas de História não sejam aborrecidas.” Achei este comentário muito demonstrativo da ideia que os alunos têm da disciplina de História - «é chata». Posto isto, acho que a aplicação deste género de estratégias pode mudar o paradigma com que a disciplina de História é vista pelos alunos, procurando torná-los agentes mais ativos no seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo que desperte interesse pela História, levando-os a ter contacto com as fontes, cruzando-as e chegando a conclusões que lhes permitam não só construir conhecimento histórico, como desenvolver as suas capacidades cognitivas.

Resumindo, é então imperativo: 1) melhorar os equipamentos e as condições de acesso à internet nas escolas; 2) reformular o atual sistema de ensino, para uma verdadeira introdução das TIC na educação; 3) despertar o interesse dos alunos pela disciplina de História, através de métodos inovadores.

Desta forma, posso afirmar que consegui alcançar os objetivos a que me propus no início da PES: os alunos envolveram-se e empenharam-se na metodologia da história, através do tratamento de fontes históricas e historiográficas, desenvolvendo o gosto pela investigação e pelo estudo do passado, através do tratamento dos documentos e informações tratadas pelos alunos ao longo das várias atividades realizadas com os mesmos; as atividades desenvolvidas contribuíram para a construção do conhecimento histórico dos alunos; através da criação da página no *Omeka*, os alunos desenvolveram a criatividade e a literacia digital, através da utilização das TIC no processo de aprendizagem, conseguindo chegar à conclusão que, de facto, as *webquests* são uma metodologia inovadora, interativa e bastante flexível, aplicável a vários níveis de ensino e a várias temáticas, contribuindo para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Bibliografia

- ♦ AMARAL, Cláudia, ALVES, Eliseu, JESUS, Elisabete e PINTO, Maria Helena, Educação 2012. Sim, a História é importante!, Porto, Porto Editora, 2012 (disponível em https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf; acesso em 07.06.2017)
- ♦ BARCA, Isabel, “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 1, pp. 239-261, Universidade do Minho, Braga, 2001.
- ♦ BARCA, Isabel, “Educação Histórica: uma nova área de investigação” in *Revista da Faculdade de Letras, História*, Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 13-21, p. 15, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2305.pdf> (acesso em 10.01-2017).
- ♦ BARCA, Isabel, “Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses” in *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, pp. 115-116, 2007.
- ♦ BECKER, Fernando, *O que é o Construtivismo*, UFRGS – PEAD 2009 (disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf; acesso em 19.06.2017).
- ♦ BERTRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 1998.
- ♦ CHATEL, Regina & NODELL, Jamie, “Webquests: Teachers and Students as Global Literacy Explorers” in *Annual Meeting of the Connecticut Reading Association*, 2002, disponível em <http://eric.ed.gov/?id=ED471843> (acesso em 17.01.2017).
- ♦ COLI, César (et. al), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*, Porto, ASA Editores, 2001.
- ♦ COSTA, & CARVALHO, “WebQuests: Oportunidades para Alunos e Professores” in CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org.), in *Actas do Encontro sobre WebQuest*, Braga, CIEd, 2006, disponível <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7692/1/cf002.pdf>.
- ♦ CUNHA, Fabiana e UVA, Marta, “Aprendizagem Cooperativa: perspetiva de docentes e crianças” in *Interações*, n.º 41, pp. 133-159, 2016. (disponível em <http://www.eses.pt/interaccoes>; acesso em 19.06.2017).

- ♦ CUNHA, Rui Paulo Figueiredo da, *A utilização de webquests em ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa na formação profissional de jovens*, Dissertação de Mestrado em Sistemas de e-Learning, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2011, p. 35, disponível <http://hdl.handle.net/10362/7247> (acesso em 01.12.2106).
- ♦ *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001.
- ♦ CRUZ, Afonso Pires da, *A Exploração de Webrecursos e os debates no ensino da História e da Geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, disponível em <http://hdl.handle.net/10362/11961> (acesso em 15.10.2016).
- ♦ CRUZ, Sónia, JUNIOR, João Batista Bottentuit, COUTINHO, Clara, CARVALHO, Ana Amélia, “O Blogue e o Podcast para a apresentação a aprendizagem com webquests” in *Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, vol. 5, Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007, pp. 893-904, disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6514/1/018.pdf> (acesso em 20.08.2017)
- ♦ DAMIANI, Magda Floriana, “Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios” in *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR, 2008.
- ♦ DODGE, Bernie, “FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest” in *Learning & Leading with Technology*, vol. 28, n.º 8, U.S., ISTE (International Society for Technology in Education), 2001 (disponível em <http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf>, acesso em 04.12.2106).
- ♦ *Estratégias para a ação – As TIC na Educação* (Programa Nónio-Século XXI), Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, 2001.
- ♦ FERNANDES, Adélia Sofia Campelo, *O Contributo da WebQuest na Aprendizagem da História e da Geografia*, Relatório de estágio Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2013, <http://hdl.handle.net/1822/29158> (acesso em 02.12.2016).

- ♦ FIGUEIREDO, Fernando Jorge, “Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem”, pp. 233-258, in *Revista Millenium RE - Número 34*, Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Abril de 2008, disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/377> (acesso em 15.01.2017)
- ♦ FINO, Carlos Nogueira, “Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.” In *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291.
- ♦ FONT, Carles Monereo (org.), *Estratégias de ensino e aprendizagem: formação de professores e aplicação na escola*, Porto, ASA Editores, 2007.
- ♦ FOSNOT, Catherine Twomey, *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.
- ♦ HARGREAVES, Andy, *Os Professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*, Mc Graw-Hill, 1998.
- ♦ INAKI, K. & HATANO, G., “Collective Scientific Discovery by Young Children” in *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Humam Cognition*, v. 5, 1983.
- ♦ JÓFILI, Zélia, “Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola” in *Educação: Teorias e Práticas*, Universidade Católica de Pernambuco, Ano 2, n.º 2, 2002, pp. 191-208.
- ♦ JUNIOR, João Batista Bottentuit & COUTINHO, Clara Pereira, “Análise das componentes e a usabilidade das webquest em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório” in *Revista de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação*, vol. 5 n.º 3, pp. 453-468, Brasil, USP, 2008, p. 456.
- ♦ LEÃO, Denise Maria Maciel, “Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista” in *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, pp. 187-206, julho de 1999.
- ♦ LIMA, Alexandre Martins Lima, *Observação das Influências da Internet no Processo Ensino-Partilha-Aprendizagem*, Faro, Universidade do Algarve, Faculdade Ciências Humanas e Sociais, Dissertação de Mestrado, 2003, disponível <http://hdl.handle.net/10400.1/8451> (acesso em 14.11.2016).
- ♦ LIU, Charlotte Hua & MATTHEWS, Robert, “Vygotsky’s philosophy: Constructivism and its criticisms examined” in *Internacional Education Journal*, Shannon Research Press, 2005, pp. 386-399, disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854992.pdf> (acesso em 20.01.2017)

- ♦ In MARCH, Tom, “The learning power of WebQuests”, in *Educational Leadership*, 2004, pp., 42-47, disponível em http://imoberg.com/files/Learning_Power_of_WebQuests_March_T..pdf (acesso em 16.01.2017).
- ♦ MARTINS, Hugo Manuel Oliveira, *A Webquest como recurso para aprender história: estudo sobre significância histórica com alunos do 5º ano*, Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História, Minho, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2007, <http://hdl.handle.net/1822/7745> (acesso em 30.11.2016).
- ♦ MENDES, Francisco José Solipa, *A Webquest como metodologia de ensino: um estudo de caso no 11º ano de escolaridade* (orient. José Reis Lagarto), Dissertação de Mestrado (texto policopiado), Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, 2006.
- ♦ MIRANDA, Guilhermina Lobato, “Limites e possibilidades das TIC na educação” in *Revista de Ciências da Educação*, n.º3, Lisboa, Sísifo, 2007, pp. 41-50, disponível em <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf> (acesso em 06.06.2017)
- ♦ MORAN, José, “Como Utilizar a Internet na Educação” in *Revista Ciência da Informação*, vol.26, 1997, pp.146-153, disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/internet.pdf (acesso em 19.01.2017).
- ♦ MORAN, José Manuel, “Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias” in ROMANOWSKI, Joana Pauli et al. (org.), *Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação*, vol. 2, Curitiba, Champagnat, 2004, pp. 245-253, disponível em <https://www.researchgate.net/publication/267715167>
- ♦ OLIVEIRA, Lia Raquel, *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- ♦ PEREIRA, Sara & PEREIRA, Luís, “Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha” in PEREIRA, Sara (Org.), *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania*, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos e Comunicação e Sociedade, 2011, pp. 157-167, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/27089> (acesso em 08.07.2017)

- ♦ POCINHO, Ricardo Filipe & GASPAR, João Pedro Marceneiro, “O uso das TIC e as alterações no espaço educativo”, pp. 143-154, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf> (acesso em 19.01.2017)
- ♦ PRENSKY, Marc, “H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom” in *Innovate: Journal of Online Education*, vol. 5, Nova Southeastern University, 2009, Artigo 1, disponível em <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate> (acesso em 13.01.2017).
- ♦ REZENDE, Flávia, “As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista” in *Revista ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 2, Belo Horizonte, 2002, pp. 70-87, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epec/v2n1/1983-2117-epec-2-01-00070.pdf> (acesso em 06.07.2017)
- ♦ RIBEIRO, Ana Rita Gonçalves da Silva, *O papel da WebQuest no processo de aprendizagem nas disciplinas de História e de Geografia: uma intervenção pedagógica com alunos do 9º ano de escolaridade*, Relatório de Estágio Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino básico e no ensino secundário, Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2013, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30137>. (acesso 30.09.2016).
- ♦ RIBEIRO, Gabriel Mithá, *O Ensino da História*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Relógio D’Água Editores, 2012.
- ♦ VIEIRA, Fábila Magali Santos, *A Utilização das Novas Tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista*, 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros Núcleo de Tecnologia Educacional – MG7 – ProInfo – MEC, 2003 (disponível em <http://www.proinfo.mec.gov.br/upload/biblioteca/191.pdf>; acesso em 03.01.2017).

Webgrafia

- ♦ *A Brief Introduction to Omeka*: <http://www.chronicle.com/blogs/profhacker/a-brief-introduction-to-omeka/26079> (acesso em 28.09.2017).
- ♦ *A Revolução dos Cravos*: <http://revolucaodoscravos1974.omeka.net/> (acesso em 01.10.2017).
- ♦ *Ferramentas Educativas*: <http://ferramentaseducativas.com/index.php/aplicacoes/online/112-kahoot-ensina-conteudos-de-uma-forma-divertida-e-a-jogar> (acesso em 30.10.2017).

- ♦ *Kahoot!:* <http://blog.getkahoot.com/post/58906886260/what-is-a-kahoot> (acesso em 01.10.2017)
- ♦ *Revolução Francesa:* <https://revolucaofrancesa.omeka.net/> (acesso em 01.10.2017).
- ♦ *Salesianos de Lisboa:* <http://www.lisboa.salesianos.pt/> (acesso em 02.10.2017)
- ♦ *Teaching with Omeka:* <http://www.chronicle.com/blogs/profhacker/teaching-with-omeka/26078> (acesso em 28.09.2017)
- ♦ *Using Omeka for Teachers:* <https://historicalthings.wordpress.com/using-omeka/using-omeka-for-teachers/> (acesso em 19.01.2017)
- ♦ *WebQuest* <http://webquest.org/> (acesso em 16.05.2016).
- ♦ *Webquest Taskonomy: a taskonomy of tasks:* <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (acesso em 15.01.2016).
- ♦ *WebQuest: um desafio aos professores para aluno,* <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest/> (acesso em 16.05.2016).

Anexos

Anexo 1 – Esquema dos trabalhos de grupo

Trabalho de Grupo



Atendendo às várias especificidades do regime nazi, cada grupo irá desenvolver um dos temas propostos:

Tema 1: Desenvolve o tema “**Enquadramento das massas**”, característico do nazismo alemão e realizado principalmente através da Juventude Hitleriana.

<http://historia12alfandega.blogspot.pt/2013/12/enquadramento-das-massas-em-italia-e.html>

<http://www.principo.org/as-opces-totalitrias.html>

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007820>

Tema 2: Desenvolve o tema “**Culto do Chefe**”, através principalmente de paradas militares e desfiles de militantes, que serviam para demonstrar plena obediência ao seu líder.

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007817>

https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/media_ph.php?ModuleId=0&MediaId=1493

Tema 3: Desenvolve o tema “**Polícias Políticas**”, que controlavam e reprimiam a atividade da oposição.

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007675>

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007673>

<https://www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10008218>

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005464>

Tema 4: Desenvolve o tema “**Censura e Propaganda**”, utilizada para controlar os órgãos de comunicação social e difundir a ideologia fascistas.

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007677>

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005202>

<https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10007821>

Tema 5: Desenvolve o tema “**Nacionalismo Económico**”, política económica levada a cabo pelo governo nazi.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_da_Alemanha_Nazista

http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/history/tch_wjec/germany19291947/2economicsocialpolicy1.shtml

<http://www.principo.org/as-opces-totalitrias.html>

Tema 6: Desenvolve o tema “**Antissemitismo**”, particularidade do regime nazi, muito violenta e marcante da história.

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007679>

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007691>

<https://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007704>

Após a junção dos grupos deverão:

1. Realizar durante 20 minutos da aula, uma pesquisa sobre estas características, através dos *sítes* disponibilizados;
2. Organizar a informação recolhida e preparar um texto em formato A4 para entrega e posterior apresentação oral, que decorrerá na aula seguinte (10 min).

Anexo 2 – Planificação aula – Trabalhos de grupo (Lições 51 e 52)

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial.

Subtema: 10.2. Entre a Ditadura e a Democracia

Lições nº 51 e 52, 30 de janeiro de 2017				
Sumário: A consolidação do fascismo em Itália e do nazismo na Alemanha. Trabalho de grupo.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>O(s) fascismo(s) nos anos de 1920 e 1930</i></p> <p>- A ascensão do fascismo e do nazismo</p> <p>- Os princípios ideológicos do fascismo e do nazismo</p> <p>- Enquadramento de massas e repressão da oposição</p> <p>- Políticas económicas e sociais</p> <p>- A doutrina nazi</p>	<p>- Reconhecer a subida ao poder do Partido Nacional Fascista, em Itália, e do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães.</p> <p>- Caracterizar os princípios ideológicos comuns aos dois regimes fascistas.</p> <p>- Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas.</p> <p>- Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais.</p> <p>- Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocidário.</p>	<p>- Recurso a powerpoint para compreender a subida ao poder do Partido Nacional Fascista em Itália.</p> <p>- Leitura e análise de discurso político de Mussolini (documento 1) para compreender um dos fundamentos do fascismo italiano.</p> <p>- Análise do doc. 4 do manual (p. 87) para compreender os princípios fundamentais do fascismo.</p> <p>- Recurso a powerpoint para resumo dos meios de enquadramento de massas e repressão da oposição e a sua política económica e social. Observação de cartazes políticos e imagens de violência; leitura de documento sobre a imprensa (documento 2) para compreender os meios de enquadramento de massas e repressão do fascismo italiano.</p> <p>- Recurso a powerpoint para compreender a subida ao poder do Partido Nacional- Socialista dos Trabalhadores Alemães.</p> <p>- Leitura e análise de discurso político de Adolf Hitler para compreender o movimento nazi e resumo de ideias.</p> <p>- Realização de trabalho de grupo sobre as várias especificidades nazis: “Enquadramento das massas”; “Culto do Chefe”; “Polícias políticas”; “Censura e Propaganda”; “Nacionalismo Económico” e “Antissemitismo”.</p>	<p>- Participação dos alunos na leitura e interpretação dos documentos.</p> <p>- Envolvimento dos alunos nos trabalhos de grupo.</p>	5 min
				5 min
				15 min
				15 min
				10 min
				10 min
			30 min	= 90 min
<p>Bibliografia geral:</p> <p>FELICE, Renzo de, <i>Breve História do Fascismo</i>, Cruz Quebrada, Casa das Letras, Editorial Notícias, 2001.</p> <p><i>Grandes Entrevistas da História</i> (ed. Lit. Expresso), VII volumes, Lisboa, Expresso, 2014, vol. III.</p> <p>GILBERT, Martin, <i>História do Século XX</i>, Alfragide, Dom Quixote, Expresso, 2013.</p> <p><i>História Universal. Século XX</i> (dir. GISPERT, Carlos). <i>Século XX (1900 – 1945)</i>, XX volumes, s/l, Oceano, Instituto Gallach, 2001, vol. XVII.</p> <p>HOBBSBAWM, Eric, <i>A era dos extremos. A História do século XX (1914-1991)</i>, Queluz, Editorial Presença, 1996.</p> <p>JOLL, James, <i>A Europa desde 1870</i>, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>MANN, Michael, <i>Fascistas</i>, Lisboa, Edições 70, 2011.</p>				

OVERY, Richard, *Os Ditadores*, Lisboa, Bertrand, 2004.

Fontes:

Documentos

Documento 1: *Rumos da História*, História 9º ano (BARREIRA, Aníbal & MOREIRA, Mendes), Porto, Edições ASA, 2006, p. 87.

Documento 2: *Rumos da História*, p. 84.

Documento 3: *Rumos da História*, p. 91.

Imagens

Imagem 1: <http://a24opinions.blogspot.pt/2014/05/filhos-do-fascismo-extenso.html> (consultado a 28.janeiro.2017).

Imagem 2: <https://sobreahistoria.wordpress.com/tag/ascensao-do-fascismo/> (consultado a 28.janeiro.2017).

Imagem 3: *História nove* (DINIZ, Maria Emília et. al), Lisboa, Raiz Editora, 2016, p. 85, p. 86.

Imagens 4, 5 e 6: <http://a24opinions.blogspot.pt/2014/05/filhos-do-fascismo-extenso.html> (consultado a 28.janeiro.2017).

Anexo 3 – Planificação de aula: Trabalhos de grupo

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial

Subtema: Entre a Ditadura e a Democracia

Lições nº 54 e 55, 6.fevereiro.2017				
Sumário: Conclusão e apresentação dos trabalhos de grupo. As especificidades do nazismo e as suas consequências.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>O(s) fascismo(s) nos anos de 1920 e 1930</i></p> <p>- A doutrina nazi</p> <p>- Consequências do nazismo.</p>	<p>- Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocidário.</p> <p>- Analisar as causas e consequências do racismo alemão, destacando a crença na superioridade da “raça ariana”, a criação do “espaço vital” e as vagas de perseguição antissemita que culminaram no Holocausto.</p>	<p>- Conclusão dos trabalhos de grupo, iniciados na aula anterior.</p> <p>- Apresentação dos trabalhos realizados sobre: “Enquadramento das massas”; “Culto do Chefe”; “Polícias políticas”; “Censura e Propaganda”; “Nacionalismo Económico” e “Antissemitismo”.</p> <p>- Análise de cartazes de propaganda nazi e resumo das ideias principais de cada tema do trabalho de grupo.</p> <p>- Leitura de documento sobre Auschwitz (documento 4), explicação sobre o mesmo.</p> <p>- Explicação sobre o que foi o Holocausto.</p> <p>- Leitura de testemunho de vítima do regime nazi e análise de imagens para posterior debate sobre questões humanitárias inerentes às especificidades nazis.</p> <p>- Visionamento de reportagem “70 anos da libertação de Auschwitz”</p> <p>- Visionamento de vídeos sobre o Auschwitz e o Holocausto.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=gonvxBXAgNI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=me_815u3aQY</p>	<p>- Avaliação das apresentações em grupo.</p>	<p>30 min</p> <p>30 min</p> <p>(5min cada grupo)</p> <p>10 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>5 min</p> <p>4 min</p> <p>10 min</p> <p>= 90 min</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>BRUCHFELD, Stéphane & LEVINE, Paul A., <i>Contai aos vossos filhos... Um livro sobre o Holocausto na Europa, 1933 – 1945</i>, Lisboa, Gótica, 2000.</p> <p>DAVIES, Norman, <i>A Europa em Guerra 1939 – 1945</i>, Lisboa, Edições 70, 2008.</p> <p>FINKELSTEIN, Norman, <i>A Indústria do Holocausto. Reflexões sobre a exploração do sofrimento dos judeus</i>, Lisboa, Antígona, 2001</p> <p><i>Grandes Entrevistas da História</i> (ed. Lit. Expresso), VII volumes, Lisboa, Expresso, 2014, vol. III.</p> <p>GILBERT, Martin, <i>A Segunda Guerra Mundial</i>, 2 volumes, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1989.</p> <p>GILBERT, Martin, <i>História do Século XX</i>, Alfragide, Dom Quixote, Expresso, 2013.</p> <p><i>História Universal. Século XX</i> (dir. GISPERT, Carlos). <i>Século XX (1900 – 1945)</i>, XX volumes, s/l, Oceano, Instituto Gallach, 2001, vol. XVII.</p> <p>HOBBSBAWM, Eric, <i>A era dos extremos. A História do século XX (1914-1991)</i>, Queluz, Editorial Presença, 1996.</p> <p>JOLL, James, <i>A Europa desde 1870</i>, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.</p> <p>MANN, Michael, <i>Fascistas</i>, Lisboa, Edições 70, 2011.</p>				

O Gueto de Varsóia (coord. ASSOR, Miriam), Lisboa, Âncora Editora, 2013.

OVERY, Richard, *Os Ditadores*, Lisboa, Bertrand, 2004.

Fontes:

Documentos

Documento 4: <http://historia9aavanca.blogs.sapo.pt/24917.html> (consultado a 6.janeiro.2016).

Documento 5: *O Gueto de Varsóia* (coord. ASSOR, Miriam), Lisboa, Âncora Editora, 2013, p. 13.

Imagens

Imagem 7: <http://faculty.virginia.edu/setear/students/sandytov/fuhrer.gif> (consultado a 8.dezembro.2015).

Imagem 8: http://www.annefrank.org/ImageVault/Images/id_10930/height_1640/width_520/compressionQuality_80/scope_0/filename_b-E1Oz5clW6oN9YMNtL2.jpg/storage_Edited/ImageVaultHandler.aspx (consultado a 8.dezembro.2015).

Imagem 9: http://i.dailymail.co.uk/i/pix/2007/08_04/armenians_468x287.jpg (consultado a 7.janeiro.2016).

Imagem 10: <http://www.historiadigital.org/curiosidades/25-fotos-historicas-raras-do-holocausto/> (consultado a 7.janeiro .2016).

Imagem 11: <http://www.historiadigital.org/curiosidades/25-fotos-historicas-raras-do-holocausto/> (consultado a 7.Janeiro.2016).

Anexo 4 – Tabela de avaliação dos trabalhos de grupo

		Alunos			
Parâmetros	Cotação				
Conhecimentos					
Seleciona informação adequada ao tema	30				
Seleciona alguma informação adequada ao tema	20				
A informação não se adequa totalmente ao tema	10				
A informação não se adequa ao tema	0				
Sem erros científicos	10				
Poucos erros científicos	5				
Muitos erros científicos	0				
Aborda todos os objetivos propostos	10				
Aborda a maioria dos aspetos	7				
Aborda alguns dos aspetos	4				
Total	50pontos				
Apresentação					
Rigorosa e organizada	20				
Clara mas pouco rigorosa e organizada	10				
Pouco clara e desorganizada	5				
Domina o tema e refere os pontos principais	10				
Refere pontos principais mas não domina o tema	7				
Refere alguns aspetos genéricos	3				
Cumprir o tempo	5				
Não cumprir o tempo	2,5				
Total	35Pontos				
Atitudes e Valores					
Participa ativamente na apresentação	5				
Não se envolveu na discussão/apresentação	2,5				
Cooperou e participou com o grupo	5				
Não cooperou nem respeitou o esforço do grupo	2				
Apresenta uma postura correta durante as restantes apresentações	5				
Apresenta uma postura pouco correta nas restantes apresentações	2				
Total	15Pontos				
Observações					

Anexo 5 – Ficha de avaliação dos trabalhos de grupo



Ficha de Avaliação dos trabalhos de grupo



Nome: _____

Ano/Turma: _____ N.º _____ Data: _____

Assinale uma das opções disponíveis.

1. A realização do trabalho de grupo, através dos *tablets*, foi interessante?

☐ Sim;

☐ Não.

Porque: _____

2. Na sua opinião, a realização do trabalho de grupo ajudou a compreender a temática do Nazismo?

☐ Sim;

☐ Não.

Porque: _____

3. A realização deste trabalho de grupo foi:

☐ Fácil;

☐ Difícil;

☐ Muito difícil.

4. Através da realização da tarefa proposta, conseguiu compreender a matéria?

☐ Sim;

☐ Não.

5. Gostou da realização desta atividade?

☐ Sim;

☐ Não.

Porque: _____

6. Quais foram as maiores dificuldades no cumprimento do trabalho de grupo, através dos *tablets*?

7. Como correu o trabalho em grupo, tendo em conta o «trabalho de equipa»?

- ☐ Excelente;
- ☐ Muito boa;
- ☐ Boa;
- ☐ Satisfatória;
- ☐ Não satisfatória;
- ☐ Nada satisfatória.

Porque:

8. Prefere trabalhar em grupo ou sozinho?

- ☐ Em grande grupo;
- ☐ Em duplas;
- ☐ Sozinho.

Porque:

9. Acha esta metodologia interessante e gostava de repetir a atividade?

- ☐ Sim;
- ☐ Não.

Justifica:

10. Acha pertinente a utilização das Tecnologias de Informação e comunicação, para aprender História?

- ☐ Sim;
- ☐ Não.

Porque:

Obrigada pela colaboração!

Daniela Gomes

Caso Prático: «Damião de Góis e a Inquisição»



SALESIANOS
DE LISBOA

Nomes: _____

Ano/Turma: _____ N.º _____ Data: _____

Documento 1

O processo inquisitorial de Damião de Góis

“Eis os factos que os inquisidores consideraram e que não são todos aqueles de que foi acusado:

1º - Em 1531, Damião de Góis fez um desvio numa viagem para passar pela cidade de Wittenberg a fim de ver Martinho Lutero, heresiarca, de renome, e Filipe Melâncton, seu partidário, e falou, comeu e bebeu com eles e ouviu um sermão de Lutero. Para mais, escreveu-lhes cartas e recebeu algumas deles.

2º - Nesse mesmo ano e nos anos seguintes falou com Martinho Butzer¹, um grande herético, comeu e com ele e com outros heréticos.

3º - E tudo isto depois de ter aceite, alguns anos antes, durante a sua estada na Flandres, alguns erros da maldita seita luterana, isto é: que as indulgências não servem para nada, que a confissão oral não é necessária, mas que basta confessar-se unicamente a Deus, embora ele sempre se tenha confessado. (...)

Simão Rodrigues² falou das conversas que tinha tido com Damião de Góis em Pádua durante seis meses (...). Ele notou que Damião de Góis aprovava as doutrinas de Lutero, que aceitava a seita luterana e que se alegrava de falar disso. (...)

As outras testemunhas acusavam Damião de Góis:

- de não ir à missa;
- de comer carne numa sexta-feira ou num sábado (não estão de acordo quanto ao dia exato):
- de responder à sua sobrinha que pediu carne num desses dias porque estava grávida: “O que entra pela boca não faz mal ao Homem”;
- de não venerar as imagens, e a prova era que dum armário da sua casa caía salmoura sobre um crucifixo da capela;
- de falar com entusiasmo de Lutero e Melâncton. (...)”.

Isaías da Rosa Pereira, 1982 – *Damião de Góis devant le Tribunal de l’Inquisition (1571-1572)*, in «Damião de Góis – humaniste européen», Braga . Paris. École Pratique de Hautes Études.

- 1) Foi um reformador protestante em Estrasburgo (França), que influenciou as vertentes luterana, calvinista, anglicana, doutrinas e práticas.
- 2) Padre jesuíta, colega de estudos de Damião de Góis em Pádua.

Documento 2

O interrogatório de Damião de Góis

(...) - Quanto tempo te passeaste por Alemanha e por outros lugares de hereges?

- Três ou quatro vezes. Sempre caminhei, estando dois, três ou quatro dias em alguns sítios, para repouso das cavalgaduras. Somente em Friburgo, onde residia Erasmo, cidade católica, estive três ou quatro meses.

(...) Voltei a falar da minha visita a Vitemberga, e de merendar maçãs e avelãs em casa de Martinho Lutero, e de Melâncton me ter rogado que entrasse em sua casa a ver-lhe a pobreza e aí entrei e achei sua mulher vestida com uma saia velha de bocaxim¹ e fiando lã. (...)

Mais uma vez me perguntaram se eu praticara com Lutero, Melâncton e outros hereges sobre os erros deles, se me parecerem bem.

- Não – respondi.

(...)

- Tens o rol dos livros defesos?

- Sim.

- Há em tua livraria livros defesos por esse catálogo?

- Tenho dois volumes de Estêvão Doletto, os *Commentarii Linguae Latinae*. São como vocabulários da língua latina. Ouvi ser este autor suspeito. Não me lembro de ter outros. (...)

Fernando Campos, 1999 – *A Sala das Perguntas*, 3.ª ed., Algés, Ed. Difel

- 1) Tecido transparente e geralmente encorpado, usado para forros (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Documento 3



Epitáfio tumular de Damião de Góis, escrito pelo próprio em 1560, cerca de quinze anos antes da sua morte, pelo que a data inscrita não corresponde à data de óbito. Encimado um busto do humanista, nele se inscreve o seguinte texto em latim: "Ao maior e ótimo Deus. Damião de Goes, cavaleiro lusitano fui em tempos; corri toda a Europa em negócios públicos; sofri vários trabalhos de Marte; as musas, os príncipes e os varões doutos amaram-me com razão; descanso neste túmulo em Alenquer, aonde nasci, até que aquele dia acorde estas cinzas. Morreu no ano da salvação, 1560. Este jazigo não passa a herdeiros." (BARRETO, Luís F., 2002, p.123)." in

<http://www.patrimoniocultural.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/69804/>

Documento 4

Papa	A divisão religiosa	Datas	Vida de Damião de Góis
Leão X	<i>95 Teses contra as Indulgências</i> , Lutero	1513 1517	Pajem, com 11 anos, no Paço.
Clemente VII	Reforma de Zúínglio em Zurique. Anabatismo na Alemanha	1518 1523 1526 1528 1529 1531 1532-33	Morador da casa de D. Manuel. Secretário na feitoria de Antuérpia. Na corte de Henrique VIII (Londres). Relacionamento com Thomas Mores. Missão oficial no Báltico (Danzigue, Vilna). Na corte do rei da Polónia (Cracóvia). Participação na festa do nascimento do príncipe D. Manuel, na embaixada portuguesa em Bruxelas. Viagem à Dinamarca e Polónia. Encontro com Lutero e Melâncton e Vitemberga. Estudante em Lovaina. Visita a Friburgo. Início da amizade com Erasmo. Regresso a Lisboa e recusa do cargo de tesoureiro da Casa da Índia. Peregrinação a Santiago de Compostela.
Paulo III	Cisma anglicano. Criação, por Inácio de Loyola, da Companhia de Jesus. Reforma de Calvino. Morte de Erasmo. Inquisição em Portugal. Autorização papal para a Companhia de Jesus. Sua admissão em Portugal. Primeiro auto-de-fé em Lisboa. Censura prévia em Portugal. Inquisição romana. Abertura do Concílio de Trento. Primeiro Índice português.	1534 1534-38 1536 1539 1540 1541 1542 1545 1547 1548	Hóspede de Erasmo em Friburgo. Estudante em Pádua. Estudante em Lovaina. Constituição de família. Publicação de vários opúsculos históricos em latim. Apreensão, na alfândega de Lisboa, de obras de Damião de Góis, impressas em Paris. Refém no cerco de Lovaina, por Francisco I. Nobilitação por Carlos V. Regresso a Portugal. Denúncia na Inquisição pelo jesuíta Simão Rodrigues, colega de estudos em Pádua. Guarda-mor interino da Torre do Tombo.
Paulo IV	Índex papal extensivo a todo o espaço católico.	1557-59	
Pio IV	Encerramento do Concílio de Trento. Índex papal e a sua versão portuguesa. Catecismo de D. Frei Bartolomeu dos Mártires.	1563 1564	
Pio V	Catecismo romano de São Carlos Borromeu. <i>Pequeno Catecismo</i> de Pedro Canisius.	1556 1567 1571	<i>Crónica do Felicíssimo Rei D. Manuel</i> . <i>Crónica do Príncipe D. João Segundo</i> . Denúncia na Inquisição. Condenação a cárcere perpétuo.
Gregório XIII		1573 1574	Libertação em dezembro. Morte na casa de Alenquer com suspeitas de assassinato.

Documento 5

Condenações e sentenças na Inquisição portuguesa: alguns exemplos			
Local	Condenado	Motivo da condenação	Pena
Inquisição de Coimbra, 1542 ⁽¹⁾	Simão Álvares, do Porto	Blasfémias sobre o poder divino e a virgindade de Nossa Senhora	Degredo de um ano para fora do bispado do Porto
Inquisição de Évora, 1553 ⁽¹⁾	Amador Correia, de Óbidos	Bigamia Elogio de Lutero	3 anos de degredo para as galés
Inquisição de Coimbra, 1571 ⁽¹⁾	Beatriz Dias, de Caminha (cristã-nova)	Práticas de judaísmo Ofensas à Virgem Ausência de arrependimento	Relaxada ao braço secular (morte na fogueira)
Inquisição de Évora, 1589 ⁽¹⁾	Vera de Santo António, de Beja	Éxtase e arrebatamentos Visões do Diabo	Recolhimento no cárcere
Inquisição de Lisboa, 1739 ⁽²⁾	André Mendes da Silva, de Lisboa ocidental (cristão-novo)	Práticas de judaísmo Relapso (reincidente) Reconciliado com a Fé cristã	Cárcere a arbítrio (3 a 9 meses)
Inquisição de Lisboa, 1739 ⁽²⁾	Bento Pereira, de Santarém (cristão-novo)	Práticas de judaísmo Reconciliado com a Fé cristã	Cárcere e hábito perpétuo (segundo o <i>Regimento de 1640</i> , equivale a 3-5 anos de prisão)
Inquisição de Lisboa, 1739 ⁽²⁾	António José da Silva ⁽³⁾ , de Lisboa ocidental (cristão-novo)	Práticas de judaísmo Convicto, negativo (ausência de confissão de culpas) e relapso	Relaxada ao braço secular
Inquisição de Lisboa, 1739 ⁽²⁾	Catarina de Almeida, de Lamego (parte de cristã-nova)	Práticas de judaísmo Convicta, negativa e pertinaz (ausência de renúncia ao judaísmo)	Relaxada ao braço secular

Recorre ainda ao documento 4, página 75 do teu manual e responde às questões que se seguem!

Questões

1. Pesquisa, a pares, sobre a vida, obra e processo de Damião de Góis na Inquisição, através dos documentos 1, 2, 3 e 4, e o documento 4 (pág. 75) do manual.
2. Preenche o seguinte quadro.

Vida e obra de Damião de Góis			
Cargos ocupados	Interesses culturais	Países a que se deslocou	Obras publicadas

3. Com base nos documentos 1 e 2, resume as acusações de que Damião de Góis foi alvo.

4. Tendo em conta o processo de Damião de Góis e os dados fornecidos pelo documento 3, comenta a ação da Inquisição na sociedade portuguesa.

Anexo 7 – Planificação da atividade Caso Prático «Damião de Góis» (Lição 50)

Planificação

Ano Letivo: 8º ano

Tema: Expansão e Mudança nos Século XV e XVI

Subtema: Renascimento, Reforma e Contrarreforma

Tempo: 45 minutos

Lição nº 50, 26 de janeiro de 2017

Sumário: Conclusão do estudo Humanismo e Contrarreforma em Portugal. Caso prático «Damião de Góis»

Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<i>Renascimento, Reforma e Contrarreforma</i> - O Caso Português	<i>Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa</i> - Identificar o âmbito da ação da Inquisição em Portugal, nomeadamente a identificação e controle de heresias e a vigilância da produção e difusão cultural através do Índex. - Sublinhar a importância da ação da Companhia de Jesus no ensino, na produção cultural e missionação em Portugal e nos territórios do império. - Reconhecer o impacto da atuação da Inquisição em Portugal, ao nível da produção cultural, da difusão de ideias e controle dos comportamentos.	- Análise de quadro com alguns exemplos de condenações da Inquisição Portuguesa - Recurso a powerpoint e ao doc. 2 do manual (p. 75) para compreender a participação de Portugal no Concílio de Trento, os ecos da Contrarreforma em Portugal e o papel da Companhia de Jesus (investimento na educação e ação missionária de Padre Manuel da Nóbrega e São Francisco de Xavier). - Realização do caso prático «Damião de Góis»	- Participação dos alunos na leitura e análise dos documentos	5 min 10 min 30 min =45 min

Bibliografia

CORVISIER, A., *O Mundo Moderno*, Lisboa, Circulo de Leitores, 19977.

DELUMEAU, Jean, *A Civilização do Renascimento*, Lisboa, Edições 70, 2011

Fontes:

Imagem 1: <http://www.grupoescolar.com/a/b/DDC1F.jpg>

Imagem 2: https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Xavier#/media/File:Franciscus_de_Xabier.jpg

Anexo 8 – Planificação da atividade Kahoot

Planificação - Ano Letivo: 8º ano

Tema: O Antigo Regime europeu – regra e exceção

Subtema: A evolução política, social e económica de Portugal no século XVII e n primeira metade do século XVIII

Tempo: 90 minutos

Lições n.º 76 e 77, 3 de abril de 21017				
Sumário: Conclusão do estudo do Antigo Regime em Portugal: o reinado de D. João V.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
A evolução política, social e económica de Portugal no século XVII e n primeira metade do século XVIII	1. Reconhecer o reinado de D. João V como um momento de afirmação da monarquia absoluta de direito divino em Portugal, mas limitado pela necessidade de respeitar os costumes, a justiça e as leis fundamentais do reino.	- Realização de kahoot como atividade de consolidação da matéria lecionada nas aulas anteriores, nomeadamente, o Antigo Regime em Portugal. https://play.kahoot.it/#/k/601d2b27-f508-4ff6-9265-5288ab997912	- Empenho dos alunos na realização da atividade proposta	20 min
		- Realização de inquérito de avaliação da atividade realizada (kahoot) https://goo.gl/forms/65VYHn0JE66C0txi1		10 min
		- Autoavaliação		15 min = 45 min
Bibliografia geral: GODINHO, Vitorino Magalhães, <i>Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa</i> , 3ª ed., Lisboa: Arcádia, 1977. <i>História 8º. Ano</i> , Lisboa, Santillana, 2014. <i>História de Portugal</i> (dir. José Mattoso), Lisboa, Círculo de Leitores, 1993, vol. IV, <i>O Antigo Regime</i> (coord. António Manuel Hespanha). <i>Nova História de Portugal</i> (dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Lisboa, Presença, 1998-2001, vol. VII, <i>Portugal: da paz da restauração ao ouro do Brasil</i> (coord. Avelino de Freitas de Meneses). RAMOS, Rui, SOUSA, Bernardo Vasconcelos e MONTEIRO, Nuno G., <i>História de Portugal</i> , Lisboa, Esfera dos Livros, 2009. SARAIVA, José Hermano, <i>História concisa de Portugal</i> , Lisboa, Publicações Europa-América, 1996. SARAIVA, José Hermano, <i>História de Portugal</i> , vol. 3, Lisboa, Publicações Europa-América, 2013.				

Anexo 9 – Kahoot «Antigo Regime em Portugal»



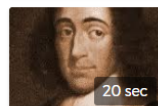
Antigo Regime em Portugal

A public quiz for classroom

[#antigoregimeemportugal](#) [#sociedade](#)
[#economia](#) [#absolutismo](#) [#DJoãoV](#)

14 plays ★ 1 favorite

danielagomes
Created 6 months ago



Q6: Quem foi o pioneiro na introdução de ideias mercantilistas no país? 20 sec



Q7: Quem pôs em prática o mercantilismo em Portugal? 20 sec



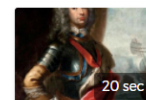
Q8: D. Luís de Menezes pretendia... 20 sec



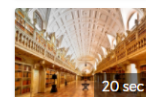
Q9: Qual destes fatores não contribuiu para a falência das medidas mercantilistas em Portugal? 20 sec



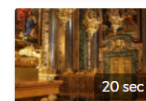
Q10: Em que ano se celebrou o Tratado de Methuen? 10 sec



Q17: O que permitiu a D. João V projetar uma imagem grandiosa do poder régio? 20 sec



Q18: Qual destas não é uma obra do tempo de D. João V? 20 sec



Q19: Como ficou conhecido o estilo artístico da época de D. João V? 20 sec



Q20: Nos finais do reinado de D. João V, com a queda da produção de ouro, acentuou-se a... 20 sec

Questions (20)

[Show all answers](#)



Q1: Qual o grupo social predominante em Portugal, no Antigo Regime? 20 sec



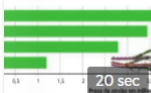
Q2: Qual destes não é um privilégio do clero? 20 sec



Q3: Qual a atividade económica mais rentável, para Portugal, no século XVII? 20 sec



Q4: Qual o produto mais rentável para Portugal, no comércio triangular? 20 sec



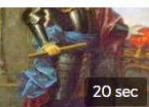
Q5: O que levou à queda do preço do açúcar? 20 sec



Q7: Quem pôs em prática o mercantilismo em Portugal? 20 sec



Q8: D. Luís de Menezes pretendia... 20 sec



Q13: Quem foi o monarca que melhor representou o absolutismo em Portugal? 20 sec



Q14: Durante o reinado de D. João V não se convocaram... 20 sec



Q15: D. João V procurava reinar à semelhança de que outro monarca europeu? 20 sec



Q16: Quem foi o ministro de D. João V? 20 sec

Anexo 10 – Questionário de Avaliação do Kahoot

Avaliação de Kahoot

Agora que já realizaste a atividade através do tablet, gostaria de saber a tua opinião! Obrigada pela tua colaboração!
Daniela Gomes

Antigo Regime em Portugal



Gostaste desta atividade realizada através do tablet?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra opção...

Consideras que a realização do jogo te ajudou a consolidar os conhecimentos adquiridos previamente?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra opção...

De 1 a 5, classifica o grau de dificuldade da atividade realizada.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De 1 a 5, classifica o nível de satisfação com a realização da atividade realize

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prefere trabalhar em grupo ou sozinho?

- ☐ Sozinho
- ☐ A pares
- ☐ Grande grupo (4-5 pessoas)

Acha a utilização dos tablets em sala de aula interessante e gostava de realizar atividades semelhantes?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra opção...

Acha pertinente a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para aprender História? Justifica a tua resposta.

Texto de resposta longa

Por último, identifica-te, por favor!

Texto de resposta curta

Ficha de Literacia Digital

Nome: _____
Ano/Turma: _____ N.º _____ Data: _____

Assinala com um (x) uma ou mais opções para cada pergunta.

1. Usa o computador:

- ☐ Não
☐ Em casa
☐ Na escola
☐ Outra: _____

2. Com que frequência utiliza o computador:

- ☐ Todos os dias;
☐ Três a cinco dias por semana;
☐ Duas vezes por semana;
☐ Uma vez por semana;
☐ Nunca;
☐ Outra: _____

3. Com que frequência acede à Internet:

- ☐ Todos os dias;
☐ Três a cinco dias por semana;
☐ Duas vezes por semana;
☐ Uma vez por semana;
☐ Nunca;
☐ Outra: _____

4. Caso não utilize a Internet, refira porquê:

- ☐ Não tenho ligação à internet em casa;
☐ Não me interessa;
☐ Não sei utilizar;
☐ Outra: _____

5. Que atividades realiza no computador:

- ☐ Redes sociais;
☐ Correio eletrónico;
☐ Navegar/pesquisar na internet;
☐ Office (Word, powerpoint, excel);
☐ Jogar;
☐ Desenhar;
☐ Outro: _____

6. Já recorreu à internet para realizar algum trabalho?

- ☐ Sim;
☐ Não.

7. Acha possível aprender História através do computador e de informação disponível *online*?

- ☐ Sim;
☐ Não;
☐ Outro: _____

8. Acha interessante utilizar ferramentas digitais em contexto de sala de aula?

- ☐ Sim;
☐ Não;
☐ Outra: _____

9. Sabe o que é uma *webquest*?

- ☐ Sim;
☐ Não;

Obrigada pela sua participação!

Daniela Gomes

Anexo 12 – Planificação Ficha Literacia Digital e introdução à Webquest do 9ºF (Lição n.º 85)

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Portugal, do autoritarismo à democracia

Subtema: Os efeitos da «nova ordem mundial» do pós-guerra em Portugal.

Tempo: 90 minutos

Lições nº 85, 11 de maio de 2017

Sumário: Preenchimento de ficha de Literacia Digital. Introdução ao trabalho a realizar nas próximas sessões: explicação sobre webquests e omeka. Início das pesquisas para a realização das tarefas propostas.

Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<i>Portugal: do autoritarismo à democracia</i> - A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico.	23. <i>Conhecer e compreender os efeitos da nova “ordem mundial” do após guerra em Portugal.</i> 5. Caracterizar o novo modelo de crescimento económico adotado progressivamente pelo Estado Novo a partir da década de 50.	- Preenchimento de inquérito: ficha de literacia digital. - Explicação sobre o trabalho a desenvolver nas sessões seguintes: o que é uma webquest e funcionamento do omeka. - Resolução da etapa 1 da webquest: formação de grupos e distribuição de temas. Registo no sítio digital. - Introdução ao tema da webquest através de pequeno vídeo do site RTP Ensina: http://ensina.rtp.pt/artigo/a-revolucao-de-25-de-abril-de-1974/ - Início das pesquisas para a realização das tarefas propostas.	- Cooperação dos alunos no preenchimento da ficha de literacia digital e na realização das atividades.	5 min
				10 min
				10 min
				5 min
				15 min

Bibliografia:

Corporativismo, Fascismos, Estado Novo, (coord. Alvaro Garrido e Fernando Rosas), Coimbra, Almedina, 2012.
Dicionário de história do Estado Novo: 1926-1974 (coord. Fernando Rosas). Lisboa, Círculo de Leitores, 1996
História de Portugal (dir. José Mattoso). *O Estado Novo: 1926-1974*. (coord. Fernando Rosas), Vol. VII., Lisboa, Círculo de Leitores, Estampa, 1994.
História de Portugal (coord. Rui Ramos), Lisboa, A Esfera dos Livros, 2012.
O Fim das Ditaduras Ibéricas (coord. Fernando Rosas, Raquel Varela e Encarnación Lemus), Lisboa, Edições Pluma, CEA, 2010.
 PINTO, A. C., *O salazarismo e o fascismo europeu*, Lisboa, ed. Estampa, 1992.
 ROSAS, Fernando, *Portugal século XX: 1890-1976: pensamento e ação política*. Lisboa: Editorial Notícias, 2004
 ROSAS, Fernando, *Salazar e o Poder. A Arte de Saber Durar*, Lisboa, Tinta da China, 2012.
 TORGAL, L. R., *Estados Novos, Estado Novo* (vols. I e II), Coimbra, ed. Imp. da Universidade de Coimbra, 2009.

Anexo 13 - Planificação Ficha Literacia Digital e introdução à Webquest do 8ºG (Lição n.º 90)

Planificação - Ano Letivo: 8º ano

Tema: Revoluções e estados liberais conservadores

Subtema: A Revolução Americana e a Revolução Francesa

Tempo: 90 minutos

Lição n.º 90, 22 de maio de 2017

Sumário: Introdução ao trabalho a realizar nas próximas sessões: explicação sobre webquests e omeka. Realização de ficha de literacia digital. Início da resolução das etapas 1 e 2 da webquest.

Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>França: a grande revolução</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ambiente pré-revolucionário. - Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano; o triunfo da burguesia. - As conquistas da revolução e o seu carácter universalista. 	<p><i>Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.</i></p> <p>3. Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.</p> <p>4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).</p> <p>5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.</p> <p>6. Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização Clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre o trabalho a realizar nas próximas sessões; o que são webquests e o omeka. - Resolução de ficha de literacia digital. - Resolução das etapas 1 e 2 das webquests: <ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de dois elementos. 2. Explorar os recursos disponíveis, relativos ao respetivo tema de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaboração dos alunos no preenchimento das fichas de literacia digital. - Empenho dos alunos na realização das tarefas propostas. 	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>25 min</p> <p>= 45 min</p>

Bibliografia geral:

A.A.V.V., *História do Mundo. No tempo das revoluções. De 1774 a 1812*, Lisboa, Seleções de Readr's Digest, 1998.

DREYFUS, François, *História Universal. O Tempo das Revoluções, 1787-1870*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1981.

História Universal. O espírito das luzes. As lutas europeias (dir. Jorge de Macedo), Publicações Europa-América, 1986.



Ficha de Conhecimentos Prévios

25 de Abril de 1974



Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Data: _____ Classificação: _____ Prof.: _____

1. Após a Segunda Guerra Mundial, começam a verificar-se mudanças no regime e no Império Colonial.

(5) 1.1. Indica o ano em que eclodiu a primeira insurreição armada nas províncias ultramarinas, que marcou o início da Guerra Colonial.

(6) 1.2. Indica três províncias ultramarinas nas quais se verificaram conflitos armados.

(5) 1.3. Explica como ficou visto Portugal na cena internacional, com o eclodir da Guerra Colonial.

(12) 2. Estabelece a ligação correta.

Goa, Damão e Diu	(a)	(1)	Dirigente do MPLA
Amílcar Cabral	(b)	(2)	Territórios invadidos pela União Indiana
1961	(c)	(3)	Levantamento anticolonialista em Angola
Agostinho Neto	(d)	(4)	Dirigente do PAIGC
1963	(e)	(5)	Início da guerra em Moçambique
1964	(f)	(6)	Início da guerra na Guiné-Bissau

3. As décadas de 60 e 70 foram um período de grandes movimentos migratórios.

(5) 3.1. Indica uma das causas que levou tantas pessoas a emigrar nesta época.

4. Em 1968, Salazar sofre um acidente e fica incapacitado.

(3) 4.1. Identifica a pessoa que substituiu Salazar.

(6) 4.2. Refere duas mudanças «superficiais», levadas a cabo pelo sucessor de Salazar.

(3) 4.3. Refere o nome por que ficou conhecido o período de governo que seguiu o salazarismo, ainda dentro do Estado Novo.

(8) 5. Classifica as seguintes afirmações em verdadeiras (V) ou falsas (F).

☐ A - O Movimento dos Capitães, mais tarde designado de Movimento das Forças Armadas, levou a cabo o Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.

☐ B - Os poderes do Estado foram entregues pelo MFA a uma Junta de Salvação Nacional.

☐ C - A Junta de Salvação Nacional aboliu a censura, mas manteve em funcionamento a polícia política.

☐ D - O ano de 1975 foi de grande agitação revolucionária, o que impediu a realização de eleições para a Assembleia Constituinte.

☐ E - Durante o PREC foi decretada a nacionalização dos bancos e das grandes empresas.

☐ F - No período a seguir à Revolução, existiram seis governos provisórios.

☐ G - O golpe militar de 25 de novembro de 1975 falhou e com ele terminaram as tentativas de tomada de poder por parte da esquerda revolucionária.

☐ H - O início do processo de descolonização aconteceu em 1976, com a aprovação de uma nova Constituição.

(5) 6. Coloca os elementos pela ordem cronológica correta, colocando o número correspondente à posição de cada elemento a ordenar.

A - Entrada de Portugal na ONU

B - Candidatura do general Humberto Delgado

C - Marcelo Caetano substitui Salazar no governo

D - Início da Guerra Colonial

E - Revolução do 25 de Abril

7. Na década de 70, deu-se um acontecimento que mudou e marcou a vida política, económica e social de Portugal.

(5) 7.1. Identifica esse acontecimento.

(4) 7.2. Identifica o «movimento» / grupo responsável por esse acontecimento.

(3) 7.3. Que símbolo se tornou representativo deste acontecimento?

(6) 7.4. Refere duas medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional.

(5) 7.5. Refere quem foi o primeiro Presidente da República após o movimento revolucionário.

8. Instaurada a democracia no país, iniciou-se o processo de descolonização.

(3) 8.1. Identifica qual foi a primeira colónia a quem foi reconhecida a independência.

(3) 8.2. Refere o ano em que essa colónia viu reconhecida a sua independência.

(8) 8.3. Completa os espaços. (8 pontos)

A descolonização em África foi um processo _____ com consequências para Portugal e para as nações recém-formadas. Os portugueses que viviam nas ex-colónias, receando pela sua _____, regressaram à pressa e deixaram os seus bens para trás. Cerca de _____ pessoas começaram uma vida nova em Portugal, tendo o Governo ajudado na sua _____.

Chave:

unilateral	500 mil	integração	distância
segurança	emigração	difícil	50 mil

(5) 8.4. Refere o nome pelo qual ficaram conhecidos os portugueses que regressaram a Portugal.

Anexo 15 – Planificação Webquest (9ºF)

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Portugal, do autoritarismo à democracia

Subtema: 7.2. As consequências da política do Estado Novo perante a descolonização do pós-guerra; 7.3. A desagregação do Estado Novo; 7.4. A Revolução democrática portuguesa

Tempo: 90 minutos

Lições nº 86 e 87, 15 de maio de 2017				
Sumário: Trabalho prático: resolução das etapas 2 e 3 da webquest “Revolução dos Cravos”. Esclarecimento de dúvidas para o teste.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>Portugal: do autoritarismo à democracia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Os movimentos de independência e a guerra colonial. <p>- O marcelismo: a liberalização fracassada</p>	<p><i>24. Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as alterações na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do pós-guerra e ao aumento da pressão internacional. 2. Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do «Estado Português da Índia» e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial. 3. Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70. 4. Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias. <p><i>25. Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar o atrasado do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60. 2. Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e início e 70. 3. Identificar os efeitos dos movimentos migratórios na realidade portuguesa. 4. Caracterizar o Marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização, mas que, ao mesmo 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução das etapas 2 e 3 da webquest “Revolução dos Cravos”: 2. Explorar os recursos disponíveis, relativos ao tema do teu trabalho. 3. Ler, recolher e selecionar a informação que os alunos considerem a mais adequada à realização do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos alunos na realização das atividades. 	45 min

<p>- A Revolução de Abril e o processo revolucionário.</p> <p>- Independência das colónias e retorno de nacionais.</p>	<p>tempo, concretizou políticas de modernização económico-social e educativa.</p> <p><i>26. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa.</i></p> <p>1. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.</p> <p>2. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.</p> <p>3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.</p> <p>4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.</p>			
<p>Bibliografia:</p> <p><i>Corporativismo, Fascismos, Estado Novo</i>, (coord. Alvaro Garrido e Fernando Rosas), Coimbra, Almedina, 2012.</p> <p><i>Dicionário de história do Estado Novo: 1926-1974</i> (coord. Fernando Rosas). Lisboa, Círculo de Leitores, 1996</p> <p><i>História de Portugal</i> (dir. José Mattoso). <i>O Estado Novo: 1926-1974</i>.(coord. Fernando Rosas), Vol. VII., Lisboa, Círculo de Leitores, Estampa, 1994.</p> <p><i>História de Portugal</i> (coord. Rui Ramos), Lisboa, A Esfera dos Livros, 2012.</p> <p><i>O Fim das Ditaduras Ibéricas</i> (coord. Fernando Rosas, Raquel Varela e Encarnación Lemus), Lisboa, Edições Pluma, CEA, 2010.</p> <p>PINTO, A. C., <i>O salazarismo e o fascismo europeu</i>, Lisboa, ed. Estampa, 1992.</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Portugal século XX: 1890-1976: pensamento e acção política</i>. Lisboa: Editorial Notícias, 2004</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Salazar e o Poder. A Arte de Saber Durar</i>, Lisboa, Tinta da China, 2012.</p> <p>TORGAL, L. R., <i>Estados Novos, Estado Novo</i> (vols. I e II), Coimbra, ed. Imp. da Universidade de Coimbra, 2009.</p>				

Anexo 16 – Planificação Webquest II (9ºF)

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Portugal, do autoritarismo à democracia

Subtema: 7.2. As consequências da política do Estado Novo perante a descolonização do pós-guerra; 7.3. A desagregação do Estado Novo; 7.4. A Revolução democrática portuguesa

Tempo: 45 minutos

Lições nº 88, 18 de maio de 2017				
Sumário: Trabalho prático: continuação da resolução das etapas 2 e 3 da webquest “Revolução dos Cravos”.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>Portugal: do autoritarismo à democracia</i></p> <p>- Os movimentos de independência e a guerra colonial.</p> <p>- O marcelismo: a liberalização fracassada</p>	<p><i>24. Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Identificar as alterações na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do pós-guerra e ao aumento da pressão internacional. Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do «Estado Português da Índia» e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial. Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70. Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias. <p><i>25. Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Relacionar o atrasado do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60. Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e início e 70. Identificar os efeitos dos movimentos migratórios na realidade portuguesa. Caracterizar o Marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização, mas que, ao mesmo 	<p>- Continuação da resolução das etapas 2 e 3 da webquest “Revolução dos Cravos”:</p> <ol style="list-style-type: none"> Explorar os recursos disponíveis, relativos ao tema do teu trabalho. Ler, recolher e selecionar a informação que os alunos considerem a mais adequada à realização do trabalho. 	<p>- Envolvimento dos alunos na realização das atividades.</p>	<p>45 min</p>

<p>- A Revolução de Abril e o processo revolucionário.</p> <p>- Independência das colónias e retorno de nacionais.</p>	<p>tempo, concretizou políticas de modernização económico-social e educativa.</p> <p><i>26. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa.</i></p> <p>1. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.</p> <p>2. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.</p> <p>3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.</p> <p>4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.</p>			
<p>Bibliografia:</p> <p><i>Corporativismo, Fascismos, Estado Novo</i>, (coord. Alvaro Garrido e Fernando Rosas), Coimbra, Almedina, 2012.</p> <p><i>Dicionário de história do Estado Novo: 1926-1974</i> (coord. Fernando Rosas). Lisboa, Círculo de Leitores, 1996</p> <p><i>História de Portugal</i> (dir. José Mattoso). <i>O Estado Novo: 1926-1974</i>.(coord. Fernando Rosas), Vol. VII., Lisboa, Círculo de Leitores, Estampa, 1994.</p> <p><i>História de Portugal</i> (coord. Rui Ramos), Lisboa, A Esfera dos Livros, 2012.</p> <p><i>O Fim das Ditaduras Ibéricas</i> (coord. Fernando Rosas, Raquel Varela e Encarnación Lemus), Lisboa, Edições Pluma, CEA, 2010.</p> <p>PINTO, A. C., <i>O salazarismo e o fascismo europeu</i>, Lisboa, ed. Estampa, 1992.</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Portugal século XX: 1890-1976: pensamento e acção política</i>. Lisboa: Editorial Notícias, 2004</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Salazar e o Poder. A Arte de Saber Durar</i>, Lisboa, Tinta da China, 2012.</p> <p>TORGAL, L. R., <i>Estados Novos, Estado Novo</i> (vols. I e II), Coimbra, ed. Imp. da Universidade de Coimbra, 2009.</p>				

Anexo 17 – Planificação Webquest III (9ºF)

Planificação – Ano Letivo: 9º ano

Tema: Portugal, do autoritarismo à democracia

Subtema: 7.2. As consequências da política do Estado Novo perante a descolonização do pós-guerra; 7.3. A desagregação do Estado Novo; 7.4. A Revolução democrática portuguesa

Tempo: 90 minutos

Lições nº 89 e 90, 22 de maio				
Sumário: Conclusão da realização dos trabalhos iniciados nas aulas anteriores. Síntese dos conteúdos trabalhados.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>Portugal: do autoritarismo à democracia</i></p> <p>- Os movimentos de independência e a guerra colonial.</p>	<p><i>24. Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do pós guerra.</i></p> <p>1. Identificar as alterações na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do pós-guerra e ao aumento da pressão internacional.</p> <p>2. Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do «Estado Português da Índia» e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial.</p> <p>3. Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70.</p> <p>4. Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.</p> <p><i>25. Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo.</i></p> <p>1. Relacionar o atrasado do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60.</p> <p>2. Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e início e 70.</p> <p>3. Identificar os efeitos dos movimentos migratórios na realidade portuguesa.</p> <p>4. Caracterizar o Marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização, mas que, ao mesmo</p>	<p>- Realização das etapas 4 e 5 das webquests:</p> <p>4. Debater em grupo a informação recolhida e organizá-la para escrever o artigo relativo ao tema de trabalho.</p> <p>- Colocar o artigo, com respetiva apresentação, no omeka (pode ser até ao final do dia em questão, se facilitar colocar o artigo através do computador).</p> <p>- Recurso a powerpoint para recordar e sintetizar a matéria trabalhada nas aulas práticas.</p>	<p>- Colaboração dos alunos na leitura dos restantes trabalhos dos colegas.</p> <p>- Colaboração dos alunos na realização das fichas pedidas.</p> <p>- Participação dos alunos na elaboração de síntese.</p>	<p>45 min</p> <p>15 min</p> <p>30 =90min</p>
<p>- O marcelismo: a liberalização fracassada</p>				

<p>- A Revolução de Abril e o processo revolucionário.</p> <p>- Independência das colónias e retorno de nacionais.</p>	<p>tempo, concretizou políticas de modernização económico-social e educativa.</p> <p><i>26. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa.</i></p> <p>1. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.</p> <p>2. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.</p> <p>3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.</p> <p>4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.</p>			
<p>Bibliografia:</p> <p><i>Corporativismo, Fascismos, Estado Novo</i>, (coord. Alvaro Garrido e Fernando Rosas), Coimbra, Almedina, 2012.</p> <p><i>Dicionário de história do Estado Novo: 1926-1974</i> (coord. Fernando Rosas). Lisboa, Círculo de Leitores, 1996</p> <p><i>História de Portugal</i> (dir. José Mattoso). <i>O Estado Novo: 1926-1974</i>.(coord. Fernando Rosas), Vol. VII., Lisboa, Círculo de Leitores, Estampa, 1994.</p> <p><i>História de Portugal</i> (coord. Rui Ramos), Lisboa, A Esfera dos Livros, 2012.</p> <p><i>O Fim das Ditaduras Ibéricas</i> (coord. Fernando Rosas, Raquel Varela e Encarnación Lemus), Lisboa, Edições Pluma, CEA, 2010.</p> <p>PINTO, A. C., <i>O salazarismo e o fascismo europeu</i>, Lisboa, ed. Estampa, 1992.</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Portugal século XX: 1890-1976: pensamento e acção política</i>. Lisboa: Editorial Notícias, 2004</p> <p>ROSAS, Fernando, <i>Salazar e o Poder. A Arte de Saber Durar</i>, Lisboa, Tinta da China, 2012.</p> <p>TORGAL, L. R., <i>Estados Novos, Estado Novo</i> (vols. I e II), Coimbra, ed. Imp. da Universidade de Coimbra, 2009.</p>				

Anexo 18 – Webquest «A Revolução dos Cravos» (Introdução)

Introdução · A Revolução · X

← → ↻ 1 revolucaodoscravos1974.omeka.net

Don't

☆ ASP

A Revolução dos Cravos


...

Q

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar Itens Explorar as Coleções Avaliação Conclusão Ajuda

Início > Introdução

INTRODUÇÃO



Introdução · A Revolução · X

← → ↻ 1 revolucaodoscravos1974.omeka.net

Don't

☆ ASP



Anexo 19 – Webquest «A Revolução dos Cravos» (Tarefa)

The screenshot displays a web browser window with the URL revolucaodoscravos1974.omeka.net/tarefa. The page title is "A Revolução dos Cravos". The navigation menu includes: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Explorar Itens, Explorar as Coleções, Avaliação, Conclusão, and Ajuda. The main content area is titled "TAREFA" and contains the following text:

Com esta webquest, o que se pretende é que criemos uma galeria virtual, em que cada três pares vão trabalhar um tema. Eis o que se pretende para cada um dos temas:

Tema 1: Guerra Colonial e suas consequências

- Localizar no espaço e no tempo a Guerra Colonial;
- Identificar as principais motivações que levaram à eclosão das frentes de guerra no Império Colonial;
- Descrever sucintamente a Guerra Colonial;
- Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.

Tema 2: Emigração nos anos 60 e 70

- Localizar no tempo e no espaço;
- Descrever a situação do mundo rural português;
- Caracterizar o movimento migratório para as grandes áreas urbanas e a emigração nos anos 60 e 70;
- Referir as consequências dos movimentos migratórios para Portugal.

Tema 3: «Primavera Marcelista»

- Localizar no espaço e no tempo;
- Descrever quem foi Marcelo Caetano e de que forma ascendeu ao poder;
- Referir as alterações políticas levadas a cabo por Marcelo Caetano;
- Explicar o porquê de este período se apelar de «primavera marcelista».

Tema 4: «25 de Abril de 1974»

- Localizar no tempo e no espaço;
- Referir os principais momentos da Revolução e os seus principais protagonistas;
- Referir as decisões e medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional;
- Referir as fações políticas que vão surgir após o movimento.

Tema 5: Processo de descolonização

- Localizar no tempo e no espaço;
- Descrever o processo de descolonização;
- Referir os conflitos internos que surgiram, após o movimento, nas próprias colónias (guerras civis);
- Indicar o que foram os Retornados e descrever o seu processo de integração.

Passa para o [Processo](#) para saberes como vais trabalhar!

Elaborado com [Omeka](#).

Anexo 20 – Webquest «Revolução dos Cravos» (Processo, Recursos e Explorar Coleções)

The image displays three sequential screenshots of a webquest titled "A Revolução dos Cravos" (The Carnation Revolution) on the Omeka platform. The browser address bar shows the URL: revolucaodoscravos1974.omeka.net/processo.

Top Screenshot (Processo): The page header includes the title "A Revolução dos Cravos" and a navigation menu with links: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Explorar Itens, Explorar as Coleções, Avaliação, Conclusão, Ajuda. The main content area is titled "PROCESSO" and provides instructions for the task. It lists five steps: 1. Formar grupos de dois elementos. 2. Explorar os recursos disponíveis, relativos ao tema do teu trabalho. 3. Ler, recolher e seleccionar a informação que consideres mais adequada à realização do teu trabalho. 4. Debater em grupo a informação recolhida e organizá-la para escreveres um artigo relativo ao teu tema. 5. Caprichar na apresentação, recorrendo aos sites com fotografias e outras imagens disponíveis nos recursos. Below the steps, it asks "Como é que vais apresentar o teu trabalho?" and lists three options: 1. Após teres escrito o teu artigo e teres escolhido as imagens/vídeos mais adequados, deves postar online o teu artigo, na coleção correspondente ao tema do trabalho. 2. Tens até dia 22 de maio para o fazer (até às 23:59h). 3. Posteriormente, deves ler o trabalho dos teus colegas, pois todos são muito importantes para compreender esta temática. At the bottom, it says "Para começares a trabalhar, segue para os Recursos".

Middle Screenshot (Recursos): The page header is the same. The main content area is titled "RECURSOS" and lists five topics: 1. Guerra Colonial e suas consequências, 2. Emigração nos anos 60 e 70, 3. «Primavera Marcelista», 4. O 25 de Abril de 1974, 5. Processo de descolonização. At the bottom, it says "Outros recursos".

Bottom Screenshot (Explorar Coleções): The page header is the same. The main content area is titled "EXPLORAR AS COLEÇÕES (5 TOTAL)" and shows a list of five collections. Each collection has a title, a description, a collaborator (JP F), and a link to view items. The collections are: 1. Guerra Colonial e as suas consequências, 2. Emigração nos anos 60 e 70, 3. Primavera Marcelista, 4. 25 de Abril de 1974, 5. Processo de descolonização. At the bottom, it says "Elaborado com Omeka".

Anexo 21 – Webquest «Revolução dos Cravos» (Avaliação, Conclusão e Ajuda)

← →

revolucaodoscravos1974.omeka.net/avaliacao

☆

☰

Introdução

Tarefa

Processo

Recursos

Explorar Itens

Explorar as Coleções

Avaliação

Conclusão

Ajuda

Início > Avaliação

AVALIAÇÃO

O trabalho será avaliado a pares, sendo atribuída a mesma nota aos dois elementos do grupo.

- Atitudes e valores – 10 pontos
- Seleção correta da informação – 25 pontos
- Localização no tempo e no espaço - 5
- Referência aos principais objetivos do trabalho – 30 pontos
- Erros científicos – 10 pontos
- Criatividade/apresentação na realização do trabalho – 15 pontos
- Disponibilização do trabalho *online* no tempo correto – 5 pontos

Elaborado com **Omeka**.

revolucaodoscravos1974.omeka.net/conclusao

🔍

☆


CONCLUSÃO

Parabéns! Concluíste o teu trabalho!

Com a composição desta «galeria virtual», espero que tenhas aprendido mais sobre o 25 de Abril, nomeadamente, o movimento, os seus antecedentes e as suas consequências.

Se ficaste interessado no tema, podes continuar a explorar estes recursos e a observar o trabalho dos teus colegas, pois ficará disponível online! Ou ainda ver estes **filmes** disponíveis online.

Obrigada pela tua colaboração!



revolucaodoscravos1974.omeka.net/ajuda

🔍

☆

Início > Ajuda

AJUDA

O que é uma webquest?

"Webquest é uma atividade orientada para a pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com os alunos interagem provém de recursos na internet" Dodge, 1995.

Uma webquest está sempre dividida em várias partes:

Introdução: É onde se encontra a informação necessária para contextualizar o desafio.

Tarefa: indica o que os alunos devem apresentar como produto final.

Processo: orienta os alunos para a realização da Tarefa, indicando as várias etapas a seguir.

Recursos: onde se encontram os links apropriados à realização da tarefa.

Avaliação: onde estão descritos os critérios de avaliação.

Conclusão: resumo sobre a actividade realizada, que relembra o objetivo final da webquest.

Se tiveres mais alguma dúvida, basta entrares em contacto comigo:

danielagomes.92@gmail.com

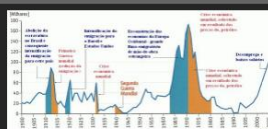
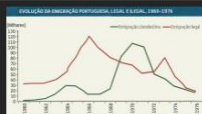
Anexo 22 – Alguns trabalhos (9ºF)

1 revlucaodoscravos1974.omeka.net/items/show/13

A Revolução dos Cravos

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar Itens Explorar as Coleções Avaliação Conclusão Ajuda

A EMIGRAÇÃO NOS ANOS 60 E 70



2 revlucaodoscravos1974.omeka.net/items/show/14

A Revolução dos Cravos

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar Itens Explorar as Coleções Avaliação Conclusão Ajuda

PROCESSO DE DESLOCAÇÃO



A Revolução dos Cravos

[Introdução](#) [Tarefa](#) [Processo](#) [Recursos](#) [Explorar itens](#) [Explorar as Coleções](#) [Avaliação](#) [Conclusão](#) [Ajuda](#)

REVOLUÇÃO DO 25 DE ABRIL DE 1974





Ficha de Avaliação das webquests



Nome: _____

N.º: _____ Turma: _____ Data: _____

1. A realização desta atividade através dos *tablets* foi interessante?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

Justifica: _____

2. Aprender a trabalhar com a *webquest* foi:

- ☐ Muito fácil;
- ☐ Fácil;
- ☐ Normal;
- ☐ Difícil;
- ☐ Muito difícil.

3. Através da webquest, consegui compreender o contexto da Revolução dos Cravos?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

Justifica: _____

4. A realização desta webquest foi:

- ☐ Muito fácil;
- ☐ Fácil;
- ☐ Normal;
- ☐ Difícil;
- ☐ Muito difícil.

5. Gostaste da realização desta atividade?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

Justifica: _____

6. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste na resolução da webquest?

7. O que mais gostaste na realização deste trabalho?

8. O que menos gostaste na realização deste trabalho?

9. Consideras que a realização das tarefas propostas na webquest te motivaram a aprender mais sobre a Revolução dos Cravos e ao teu ritmo?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

Justifica: _____

10. A realização da webquest «Revolução dos Cravos» foi uma experiência:

- ☐ Desafiante;
- ☐ Nem desafiante, nem aborrecida;
- ☐ Aborrecida.

Justifica: _____

11. Gostas de aulas lecionadas de uma forma mais prática, como através do recurso às webquests?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

Justifica: _____

12. Gostavas de resolver outras webquests?

- ☐ Sim
- ☐ Não;
- ☐ Outra: _____

13. Como foi a cooperação entre ti e o teu par?

- ☐ Excelente;
- ☐ Muito boa;
- ☐ Boa;
- ☐ Satisfatória;
- ☐ Não satisfatória;
- ☐ Nada satisfatória.

Justifica: _____

14. Acrescenta algum comentário que aches pertinente:

Obrigada pela colaboração!

Professora Daniela Gomes

Anexo 24 – Tabela de avaliação dos trabalhos realizados com as webquests (8ºG e 9ºF)

	Pontos	Tema 1			Tema 2			Tema 3			Tema 4			Tema 5		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Conhecimentos																
Seleciona corretamente a informação	25															
Seleciona maioritariamente formação adequada	20															
Seleciona alguma informação adequada	15															
A informação não é totalmente adequada, mas complementa alguns aspetos	12															
A informação não se adequa totalmente	10															
A informação não é a mais adequada	5															
A informação não se adequa ao tema	0															
Localiza corretamente no tempo e no espaço	5															
Localiza de forma incipiente no tempo e no espaço	3															
Não localiza corretamente no tempo e no espaço	0															
Refere e desenvolve todos os objetivos do trabalho, de forma organizada	30															
Refere e desenvolve a maioria dos objetivos do trabalho, de forma organizada	25															
Refere muitos dos objetivos mas mal desenvolvidos ou mal organizados	20															
Refere e desenvolve alguns dos objetivos, de forma pouco organizada	15															
Refere alguns dos objetivos de forma incipiente	10															
Não refere todos os objetivos, nem desenvolve os temas	7															
Não refere corretamente nenhum dos objetivos	0															
Sem erros científicos	10															
Poucos erros científicos; erros pouco graves	7															
Alguns erros científicos; erros graves	5															
Muitos erros científicos	0															
Apresentação	15															
Escolha cuidada e pertinente das imagens	15															
Escolha de imagem relacionada com o trabalho	12															
Escolha de imagens algo relacionadas com o trabalho	10															
Escolha de imagens pouco relacionada com o trabalho	5															
Escolha de imagens nada relacionadas com o trabalho	0															
Atitudes e valores	10															
Demonstra empenho e respeito pela realização do trabalho e pelo colega	10															
Um dos membros é empenhado mas outro não	7															
Demonstra algum empenho e respeito	5															
Não demonstra empenho nem respeito	0															
Coloca o artigo no tempo certo	5															
Não coloca o artigo no tempo certo	0															
Total																

Anexo 25 – Visita de Estudo às Linhas de Torres Vedras (8ºG)



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Forte de São Vicente.

Autoria do Professor Cooperante, Jorge Neto.



Ficha de Conhecimentos Prévios

Revolução Francesa



Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Data: _____ Classificação: _____ Prof.: _____

1. Nos finais do século XVIII, França passava por um período conturbado da sua história.

(5) 1.1. Identifica o grupo social que se sentia mais descontente com o Antigo Regime.

(5) 1.2. Identifica o acontecimento marcou o início da Revolução Francesa.

(5) 1.3. Indica o ano em que se iniciou a Revolução Francesa.

(5) 1.4. Refere o que pretendia a Assembleia Nacional Constituinte.

(5) 1.5. Identifica a *Declaração* que consagrou os ideais políticos do Iluminismo.

(8) 2. Classifica as frases em verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**) e corrige as falsas.

☐ A – O Terceiro Estado pretendia que o voto fosse feito por ordem social.

☐ B – O objetivo da Assembleia Nacional Constituinte era dar à França uma Constituição.

☐ C – Inicialmente, Luís XVI não aceitou a situação e as medidas da Assembleia Nacional Constituinte e mandou cercar Paris.

☐ D – Numa monarquia constitucional, o rei possuía os poderes executivo, legislativo e judicial.

☐ E – No Verão de 1792, os Jacobinos derrubaram a monarquia para elaborarem uma Constituição Republicana.

☐ F – Em 1793, Luís XVI foi acusado de conspirar contra o regime e condenado à morte.

(7) 3. Indica os três ideais pelos quais ficou conhecida a Revolução Francesa.

(8) 4. Indica as três primeiras fases da Revolução Francesa.

(6) 5. Em 1799, um conhecido general francês chegou ao poder. Identifica essa figura.

(18) 6. Completa os espaços em brancos.

Em 1804, Napoleão proclamou-se _____. A partir daí, _____ cada vez mais os poderes, afastou os opositores e institucionalizou a censura. Ainda assim, a nível económico e social a França

desenvolveu-se. Napoleão tentou tornar-se senhor da Europa e, para isso, em 1806 impôs o _____ à Inglaterra, para impedir que os países europeus fizessem comércio com estes. É neste contexto que Napoleão vai invadir _____, num período da história que ficou conhecido como _____. Ao saberem das intenções francesas, a família real foge para o _____ em 1807. Portugal sofreu _____ invasões.

O fracasso do Bloqueio Continental e a derrota na Rússia assinalaram o declínio de Napoleão, obrigando-o a render-se, ficando as condições de paz acordadas no Congresso de _____, iniciado no ano de _____.

Chave:

Bloqueio Marítimo	Bloqueio Continental	Rei	Imperador	Portugal	Inglaterra
Viena	Áustria	Brasil	Egito	Concentrou	dividiu
Invasões Francesas	Invasões Europeias	Duas	três	1813	1814

(6) 7. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos.

- A – Retirada da Corte para o Brasil
- B – Tomada da Bastilha
- C – Napoleão proclama-se Imperador
- D – Congresso de Viena
- E- Tropas Francesas chegam a Lisboa
- F – Bloqueio Continental

8. Em 1806, Napoleão impôs o Bloqueio Continental.

(8) 8.1. Explica o que foi o Bloqueio Continental.

(8) 8.2. Explica a posição de Portugal perante as exigências da França.

(6) 8.3. Indica a estratégia utilizada pelos portugueses para expulsar os franceses de Portugal?

Anexo 27 – Planificação webquest I (8ºG)

Planificação - Ano Letivo: 8º ano

Tema: Revoluções e estados liberais conservadores

Subtema: A Revolução Americana e a Revolução Francesa

Tempo: 45 minutos

Lição n.º 91, 25 de maio de 2017				
Sumário: Aula prática: resolução da etapa 3 da webquest.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>França: a grande revolução</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ambiente pré-revolucionário. - Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano; o triunfo da burguesia. - As conquistas da revolução e o seu caráter universalista. 	<p><i>Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.</i></p> <p>3. Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.</p> <p>4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).</p> <p>5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.</p> <p>6. Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização Clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).</p>	<p>- Resolução das etapas 3 da webquests:</p> <p>3. Ler, recolher e selecionar a informação mais adequada à realização do trabalho pedido.</p>	<p>- Empenho dos alunos na realização das tarefas propostas.</p>	45 min
<p>Bibliografia geral:</p> <p>A.A.V.V., <i>História do Mundo. No tempo das revoluções. De 1774 a 1812</i>, Lisboa, Seleções de Readr's Digest, 1998.</p> <p>DOYLE, William, <i>The French Revolution. A Very Short Introduction</i>, Oxford, Oxford University Press, 2001.</p> <p>DREYFUS, François, <i>História Universal. O Tempo das Revoluções, 1787-1870</i>, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1981.</p> <p><i>História Universal. O espírito das luzes. As lutas europeias</i> (dir. Jorge de Macedo), Publicações Europa-América, 1986.</p> <p>HOBBSAWN, Eric, <i>A Era das Revoluções</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1992.</p> <p>NÉRÉ, Jacques, <i>História Universal. O Mundo Contemporâneo</i>, Lisboa, Círculo de Leitores, 1997.</p> <p>VONELLE, Michel, <i>Breve História da Revolução Francesa</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1986.</p>				

Anexo 28 – Planificação webquest II (8ºG)

Planificação - Ano Letivo: 8º ano

Tema: Revoluções e estados liberais conservadores

Subtema: A Revolução Americana e a Revolução Francesa

Tempo: 90 minutos

Lição n.º 92 e 93, 29 de maio de 2017				
Sumário: Resolução das etapas 4 e 5 da webquest. Síntese da matéria trabalhada com os trabalhos de grupo.				
Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>França: a grande revolução</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - O ambiente pré-revolucionário. - Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano; o triunfo da burguesia. - As conquistas da revolução e o seu caráter universalista. 	<p><i>Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789. 4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791). 5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa. 6. Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização Clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea). 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução das etapas 4 e 5 da webquest: 4. Debater em grupo a informação recolhida e organizá-la para escrever um artigo relativo ao tema de trabalho. 5. Colocar o artigo <i>online</i> (podem fazê-lo até ao fim do dia, caso seja mais fácil colocá-lo através de um computador), devendo este estar ilustrado. - Síntese dos conteúdos trabalhados nos trabalhos de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empenho dos alunos na realização das tarefas propostas. 	<p>45 min</p> <p>45 min = 90 min</p>
<p>Bibliografia geral:</p> <p>A.A.V.V., <i>História do Mundo. No tempo das revoluções. De 1774 a 1812</i>, Lisboa, Seleções de Readr's Digest, 1998.</p> <p>DOYLE, William, <i>The French Revolution. A Very Short Introduction</i>, Oxford, Oxford University Press, 2001.</p> <p>DREYFUS, François, <i>História Universal. O Tempo das Revoluções, 1787-1870</i>, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1981.</p> <p><i>História Universal. O espírito das luzes. As lutas europeias</i> (dir. Jorge de Macedo), Publicações Europa-América, 1986.</p> <p>HOBBSBAWN, Eric, <i>A Era das Revoluções</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1992.</p> <p>NÉRÉ, Jacques, <i>História Universal. O Mundo Contemporâneo</i>, Lisboa, Círculo de Leitores, 1997.</p> <p>VONELLE, Michel, <i>Breve História da Revolução Francesa</i>, Lisboa, Editorial Presença, 1986.</p>				

Anexo 29 – Planificação Webquest III (8ºG)

Planificação - Ano Letivo: 8º ano

Tema: Revoluções e estados liberais conservadores

Subtema: A Revolução Americana e a Revolução Francesa

Tempo: 45 minutos

Lição n.º 94, 1 de junho de 2017

Sumário: Síntese da matéria trabalhada com a webquest. Realização de ficha de conhecimentos *à posteriori*.

Conteúdos	Metas Curriculares	Recursos/Atividades	Avaliação	Tempo
<p><i>França: a grande revolução</i></p> <p>- O ambiente pré-revolucionário.</p> <p>- Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano; o triunfo da burguesia.</p> <p>- As conquistas da revolução e o seu caráter universalista.</p>	<p><i>Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.</i></p> <p>3. Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.</p> <p>4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).</p> <p>5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.</p> <p>6. Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização Clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).</p>	<p>- Síntese da matéria trabalhada pelos alunos na webquest.</p> <p>- Realização de ficha de conhecimentos <i>à posteriori</i>.</p> <p>- Entrega de ficha de avaliação da webquest para os alunos responderem em casa e entregarem na próxima aula.</p>	<p>- Empenho dos alunos na realização das tarefas propostas.</p>	<p>19 min</p> <p>25 min</p> <p>1 min</p> <p>= 45 min</p>

Bibliografia geral:

A.A.V.V., *História do Mundo. No tempo das revoluções. De 1774 a 1812*, Lisboa, Seleções de Readr's Digest, 1998.

DOYLE, William, *The French Revolution. A Very Short Introduction*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

DREYFUS, François, *História Universal. O Tempo das Revoluções, 1787-1870*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1981.

História Universal. O espírito das luzes. As lutas europeias (dir. Jorge de Macedo), Publicações Europa-América, 1986.

HOBBSBAWN, Eric, *A Era das Revoluções*, Lisboa, Editorial Presença, 1992.

NÉRÉ, Jacques, *História Universal. O Mundo Contemporâneo*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1997.

VONELLE, Michel, *Breve História da Revolução Francesa*, Lisboa, Editorial Presença, 1986.

Anexo 30 – Webquest «Revolução Francesa» (Introdução)

revolucaofrancesa.omeka.net/introducao


Administração

Revolução Francesa

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar itens Explorar temas Avaliação Conclusão Ajuda

Início > Introdução

INTRODUÇÃO



Guache de Lesueur, 1792.

Nos finais do século XVIII, França atravessava um conturbado período da história, a vários níveis: político, social, económico e financeiro. Tudo isto provocou um descontentamento geral, dando lugar a vários confrontos, que aumentaram cada vez mais.

Esta situação levou à tomada da Bastilha a 14 de julho de 1789, marco que ditou o início oficial da Revolução Francesa, um conturbado período da história, marcado por uma sucessão de movimentações e confrontos políticos.

Suponho que queiras aprender mais sobre este tema e, para isso, vamos trabalhar em conjunto, de forma a que consigas construir o teu próprio conhecimento!

Se queres saber como vamos fazer isso, segue para a [Tarefa!](#)

Elaborado com [Omeka](#).

Anexo 31 – Webquest «Revolução Francesa» (Tarefa)

revolucaofrancesa.omeka.net/tarefa

Revolução Francesa

IntroduçãoTarefaProcessoRecursos ▶Explorar itensExplorar temasAvaliaçãoConclusãoAjuda

Início > Tarefa

TAREFA

Com esta webquest, o que se pretende é que criemos uma «galeria virtual», em que cada três pares vão trabalhar um tema.

Eis o que se pretende para cada um dos temas:

Tema 1: Antecedentes da Revolução Francesa

- Localizar no tempo e no espaço;
- Descrever a crise política, económica e social que se vivia em França no século XVIII;
- Explicar a importância do Terceiro Estado para o eclodir da Revolução Francesa.

Tema 2: A Tomada da Bastilha

- Localizar no tempo e no espaço;
- Descrever os acontecimentos que levaram à Tomada da Bastilha e explicar esta última;
- Descrever a ação da Assembleia Nacional Constituinte.

Tema 3: Etapas da Revolução Francesa

- Localizar no tempo e no espaço;
- Descrever as principais etapas da Revolução Francesa:
 - Monarquia Constitucional
 - Convenção
 - Diretório
 - Consulado
 - Império.

Tema 4: Invasões Francesas

- Localizar no tempo e no espaço;
- Explicar o Bloqueio Continental e a sua importância para as Invasões Francesas;
- Explicar a retirada da Corte para o Brasil;
- Explicar o que foram as Linhas de Torres.

Tema 5: O fim do Império

- Localizar no tempo e no espaço;
- Explicar o processo que conduziu à derrota de Napoleão;
- Explicar o que foi a Batalha de Waterloo e o Congresso de Viena.

Para saberes como vais trabalhar e quais as etapas a seguir, segue para o [Processo](#).

Elaborado com Omeka.

Anexo 32 – Webquest «Revolução Francesa» (Processo, Recursos, Explorar temas)

revolucaofrancesa.omeka.net/processo

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar itens Explorar temas Avaliação Conclusão Ajuda

Início > Processo

PROCESSO

Para realizar a tua tarefa, vais seguir os seguintes passos:

1. Formar grupos de dois elementos.
2. Explorar os recursos disponíveis, relativos ao tema do teu trabalho. (Sessão 1 - 45 min)
3. Ler, recolher e seleccionar a informação que consideres mais adequada à realização do teu trabalho. (Sessão 2 - 45 min)
4. Debater em grupo a informação recolhida e organizá-la para escrever um artigo relativo ao teu tema. (Sessão 3 - 45 min)
5. Caprichar na apresentação, recorrendo aos sites com fotografias e outras imagens disponíveis nos recursos! (Sessão 4 - 45 min)

Como é que vais apresentar o teu trabalho?

1. Após teres escrito o teu artigo, e teres escolhido as imagens/vídeos mais adequados, deverás postar online o teu artigo, na coleção correspondente ao teu tema de trabalho.
2. Tens até dia 29 de Maio para o fazer (até às 23:59h).
3. Posteriormente, deverás ler o trabalho dos teus colegas, pois todos são muito importantes para compreender esta temática.

Para começares a trabalhar, segue para os Recursos.

revolucaofrancesa.omeka.net/recursos

Administrador

Revolução Francesa

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar itens Explorar temas Avaliação Conclusão Ajuda

Início > Recursos

RECURSOS

1. Antecedentes da Revolução Francesa
2. A Tomada da Bastilha
3. Etapas da Revolução Francesa
4. Invasões Francesas
5. O fim do Império


Outros recursos

Elaborado com Omeka.


revolucaofrancesa.omeka.net/collections/browse

Ordenar por: Título Data de Adição


Antecedentes da Revolução Francesa

 Descrição da situação política, económica e social de França no século XVIII e da importância do Terceiro Estado para o eclosão da ...
Colaborador: BPG
Ver itens em Antecedentes da Revolução Francesa


A Tomada da Bastilha

 Descrição dos acontecimentos que levaram à Tomada da Bastilha e da ação da Assembleia Nacional.
Colaborador: BPG
Ver itens em A Tomada da Bastilha


Etapas da Revolução Francesa

 Descrição das principais etapas da Revolução Francesa: Monarquia Constitucional, Convenção, Diretório, Consulado, Império.
Colaborador: BPG
Ver itens em Etapas da Revolução Francesa

Invasões Francesas

 Descrição do que foi o Bloqueio Continental e a sua importância para as Invasões Francesas, a retirada da Corte para o Brasil e a importância...
Colaborador: BPG
Ver itens em Invasões Francesas

O fim do Império

 Descrição do destino de Napoleão, da Batalha de Waterloo e do Congresso de Viena
Colaborador: BPG
Ver itens em O fim do Império

Anexo 33 – Webquest «Revolução Francesa» (Avaliação e Conclusão)

revolucaofrancesa.omeka.net/avaliacao

Revolução Francesa

IntroduçãoTarefaProcessoRecursos ▾Explorar itensExplorar temasAvaliaçãoConclusãoAjuda

Início > Avaliação

AVALIAÇÃO

O trabalho será avaliado a pares, sendo atribuída a mesma nota aos dois elementos do grupo.

- Seleção correta da informação – 25 pontos
- Localização no tempo e no espaço - 5
- Referência aos principais objetivos do trabalho – 30 pontos
- Erros científicos – 10 pontos
- Criatividade/apresentação na realização do trabalho – 15 pontos
- Atitudes e valores – 10 pontos
- Disponibilização do trabalho *online* no tempo correto – 5 pontos

revolucaofrancesa.omeka.net/conclusao

IntroduçãoTarefaProcessoRecursos ▾Explorar itensExplorar temasAvaliaçãoConclusãoAjuda

Início > Conclusão

CONCLUSÃO

Parabéns! Concluíste o teu trabalho!

Com a composição desta «galeria virtual», espero que tenhas aprendido mais sobre a Revolução Francesa, nomeadamente, os seus antecedentes, os acontecimentos, as suas etapas e as suas consequências.

Se ficaste interessado no tema, podes continuar a explorar estes recursos e a observar o trabalho dos teus colegas, pois ficará disponível online!

Sobre as Linhas de Torres em particular, convido-te a ver [As Linhas de Wellington](#).

Obrigada pela tua colaboração!

Elaborado com [Omeka](#).

revolucaofrancesa.omeka.net/ajuda

AJUDA

O que é uma webquest?

“Webquest é uma atividade orientada para a pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com os alunos interagem provém de recursos na internet” Dodge, 1995.

Uma webquest está sempre dividida em várias partes:

Introdução: É onde se encontra a informação necessária para contextualizar o desafio.

Tarefa: indica o que os alunos devem apresentar como produto final.

Processo: orienta os alunos para a realização da Tarefa, indicando as várias etapas a seguir.

Recursos: onde se encontram os links apropriados à realização da tarefa.

Avaliação: onde estão descritos os critérios de avaliação.

Conclusão resumo sobre a actividade realizada, que relembra o objetivo final da webquest.

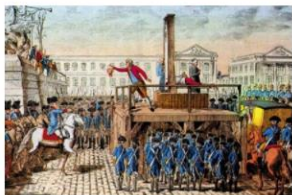
Se tiveres mais alguma dúvida, basta entrares em contacto comigo:

danielagomes.92@gmail.com

Anexo 34 – Webquest «Revolução Francesa»: alguns trabalhos

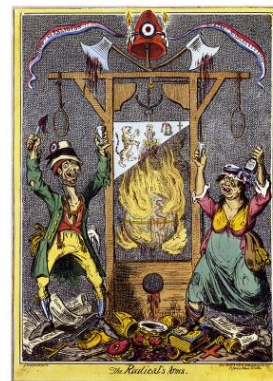
revolucaofrancesa.omeka.net/items/show/7

ANTECEDENTES DA REVOLUÇÃO FRANCESA



revolucaofrancesa.omeka.net/items/show/17

ETAPAS DA REVOLUÇÃO FRANCESA(2)



Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar itens Explorar temas Avaliação Conteúdo Ajuda



A TOMADA DA BASTILHA




Revolução Francesa

Introdução Tarefa Processo Recursos Explorar itens Explorar temas

FIM DO IMPÉRIO

INVASÕES FRANCESAS

